



EGO, AUTOCONOCIMIENTO Y CONCIENCIA:
TRES ÁMBITOS EN LA FORMACIÓN BÁSICA
Y LA EVOLUCIÓN PERSONAL DE LOS PROFESORES

AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN

-MADRID, 1994/95-

Director: Prof. Dr. González Jiménez
Dpto.: Didáctica y Organización Escolar
Programa: Formación Inicial y Permanente
del Profesorado
Facultad de Educación
Universidad Complutense de Madrid
1994/95

© *Agustín de la Herrán Gascón*

Mi agradecimiento y dedicatoria son para personas que me han ayudado especialmente a la realización de esta investigación, desde su generoso apoyo. Entre otras, mi mujer, mis padres, Luisa Juste Valdés, Félix E. González Jiménez, Sergio García-Bermejo, Cristóbal Vela de Almazán (d.e.p.), Narciso García Nieto, Carlos Urdiales Recio y, de un modo muy especial, Manu Gascón Hernández.

Admitir que la educación es uno de los factores, o mejor, una de las formas de lo que entrevemos y designamos con el nombre muy general y un poco vago de evolución, es, pues, afirmar implícitamente que la suma de conocimientos y de perfeccionamientos fijados y transmitidos por ella, de generación en generación, forma una sucesión natural cuyo sentido puede reconocerse.

P. Teilhard de Chardin (1962, p.44)

Puede decirse sin exageración que nunca estuvo tan difundido por el mundo como en la actualidad el conocimiento de las grandes ideas producidas por la especie humana, y que nunca esas ideas fueron menos efectivas que hoy.

(E. Fromm, 1987, p. 45)

ÍNDICE

<i>Exordio</i>	9
INTRODUCCIÓN GENERAL	12
Fundamentos de metodología	13
Memoria metodológica	47
EGO	73
<i>ANÁLISIS</i>	74
Concepto de ego y cambio humano	75
El ego, problema de didáctica y de formación básica de los profesores	97
(Meta)Clasificación de las identificaciones	124
Efectos normales e intensidad de las identificaciones	153
El síndrome egótico	172
Conocimientos sesgados	225
Estimación subjetiva del ego. Análisis del ego docente	279
Identificaciones menos negativas y positivas. Criterios	321
<i>PROYECCIÓN PRÁCTICA</i>	329
Principios de didáctica	330
AUTOCONOCIMIENTO	387
<i>ANÁLISIS</i>	388
Conceptuación y dificultades asociadas	389
<i>PROYECCIÓN PRÁCTICA</i>	408
Requisitos, procedimientos de acceso y didáctica	409

CONCIENCIA	434
<i>ANÁLISIS</i>	435
La conciencia, sin ciencia	436
Estudio terminológico preliminar	440
Conceptuaciones de conciencia	449
Hacia un nuevo concepto de conciencia	470
Ego y conciencia: reciprocidad y justificación en didáctica	479
Superación de la conciencia sistémica. Modelo	487
Dimensiones y niveles de amplitud de conciencia. Modelo	506
Estructura de evolución de la conciencia. Modelo	528
Estados de conciencia: análisis preliminar	555
(Meta)Clasificación de los estados de conciencia. Consideraciones didácticas	567
Estados <i>intencionales</i> y <i>extraordinarios</i> . fundamentos relevantes en didáctica	608
Vías de evolución de la conciencia: alcance en didáctica	655
Vías de evolución de la conciencia: características formales	676
<i>Conciencia constante: el espíritu de la vía</i>	704
Análisis de algunas vías. Significación en didáctica	714
PROYECCIÓN PRÁCTICA	761
Evolución personal y formación del profesorado	762
Conceptuaciones de didáctica y estados de conciencia. La didáctica como vía	787
CONSIDERACIONES FINALES	814
Posible interés de esta investigación	815
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	841

150

EXORDIO

I Esta tesis doctoral es el resultado de un proceso de investigación urdido durante cinco años, aproximadamente, primero como alumno y después como profesor. Los sujetos de investigación contemplados fueron mis profesores universitarios, los compañeros, los alumnos y, en todo caso, mi propia persona.

II Su realización tuvo como punto de partida la sospecha reiterada de que pudieran existir lagunas en la formación básica de los profesores. Vacíos o áreas funcionales escasamente o nada consideradas que: a) Desde luego, eran adoptados como principales por otras disciplinas y perspectivas, casi siempre afines o conocedoras del llamado *pensamiento oriental*; b) Pareciendo ajenos a priori, quizá resultaran más propios de la didáctica que de sus materias originales.

III La consideración de este posible hecho como problema y su consecuente intento de análisis empírico (del griego ΕΜΠΕΙΡΙΧΟΣ, fundado en la experiencia), se transformó, con el tiempo, en fuente de motivación suficiente para inquirir e investigar sobre ello. Toda vez que los temas objeto de inquisición eran ajenos a los que en el marco de las carreras docentes se adoptaban como constantes, hube de proceder haciendo *borrón y cuenta nueva* de la mayoría de cuanto pude asimilar a lo largo de mi formación universitaria de índole didáctica (cuatro titulaciones más los cursos de doctorado).

IV La pretensión general de esta tesis es contribuir a basar el proceso de formación básica de los profesores, sobre una porción de conocimiento,

experiencia y transformación definida por tres ámbitos fundamentales: ego, autoconocimiento y conciencia. Se mostrará que este sistema de ámbitos es capaz de cubrir, en buena medida, aquellas lagunas, una vez asumidos como raícesineludibles de dicha formación.

V Desde cada una de estas tres plataformas de fundamentación empírica, se intentan resaltar dos aspectos convergentes: a) Su relevancia didáctica, como componentes básicos de la formación de los profesores; b) Su condición de variables de evolución interior (o interiorización) de sí mismos, sin la cual se hace muy difícil cooperar con los profesores en su deseable formación.

VI Por otra parte, la promoción de la evolución de los alumnos no será posible, si no se alcanza la necesaria evolución de sus docentes.

VII Finalmente, apuntar que estos conocimientos podrán enriquecer (espiralmente) las carreras pedagógicas, desde sus profesionales (formadores de profesores y profesores en formación), si estos establecimientos de educación toman conciencia de su condición de focos de promoción de la evolución, como grandes hipótesis institucionales de mejoramiento humano.

INTRODUCCIÓN GENERAL

FUNDAMENTOS DE METODOLOGÍA

JUSTIFICACIÓN. Considero lo más lógico y correcto comenzar este trabajo manifestando algunos presupuestos conceptuales, relativos a los fundamentos y métodos del conocimiento que van a desarrollarse. Se trata de una justificación sobre una serie de concepciones desde cuya asunción la investigación se ha realizado, y sin las cuales ni siquiera se hubiese podido plantear del modo en que se ha hecho. Por otra parte, incluirla es una medida de coherencia con el propio carácter fundamentador de la investigación.

A mi juicio, en cualquier ámbito o disciplina ocurre lo que en la nutrición o en la lectura: que no se vive de los alimentos o contenidos más o menos sabrosos, sino de los que son sanos y se asimilan generando en el cuerpo más energía que residuos. Este tipo de sanidad, independientemente de su popularidad,

por permanecer al margen de lo que la mercadotecnia prescribe, será más probable, en la medida que sus componentes se conozcan mejor. Esta es la intención del capítulo.

DEL CONCEPTO DE INVESTIGACIÓN. Cada época ha tenido su propia manera predominante de investigar, de interrogar la realidad y de traducir sus pretendidas respuestas. Así, los griegos clásicos tuvieron la suya, la edad media, otra diferente, etc. Es lógico que los periodos posteriores hayan dispuesto de más recursos que los antecedentes, de manera que pueda hablarse crecientemente de formas dialécticas, híbridas o mixtas de intentar descubrir la realidad, inventar y construir sobre ella. A pesar de tales variaciones, todas fueron movidas por un motivo común: la necesidad de conocimiento válido y generalizable. Y las más trascendentes, tuvieron asimismo una base compartida: saber lo que se podía hacer, para aprovecharlo, y lo que no se podía hacer, para exigirlo.

Toda investigación (del lat. investigatio, *actuar para descubrir una cosa*) comporta alguna forma de inquirir (del lat. inquirere, *examinar cuidadosamente*) la realidad; y toda inquisición pretende, siempre, la resolución de algún problema (del lat. problēma, y éste del gr. προβλημα, *cuestión que se trata de aclarar*). Por tanto, toda investigación que se precie de serlo se orienta movida por un imperativo de mayor y mejor conocimiento, y por una actitud de análisis cuya pretensión no ha de ser otra que la correcta reflexión, el buen razonamiento y el pensar bien, como respuestas a preguntas oportunamente formuladas.

"En un discurso rectoral de 1933 -Die Selbstbehauptung der deutschen Universität- afirmó Martin Heidegger, con escándalo de muchos, que la pregunta es la forma suprema del saber humano" (P. Laín Entralgo, 1952, p. 41). A lo que cabe añadir que:

a) La buena pregunta es la que muestra dos características: 1) Diversificar los niveles de profundidad y los tipos de posibilidades de respuesta, comunicando inquietud por el conocimiento en distintos sentidos a la vez; 2) Sugerir nuevas preguntas de análoga o diferente nivel de abstracción;

b) La buena respuesta es la que cumple dos requisitos, en su hondura: 1) Responder a más de una buena pregunta, a la vez; 2) Constituirse en inicio de otra buena pregunta. Por su parte y recientemente, P. Freire (1988) afirmaba, en una línea socrática y en este mismo sentido, que una buena pregunta puede dar lugar a un buen problema, y que un problema bien planteado origina un buen proyecto de investigación.

Ahora bien, tales problemas no han de ser evidentes o compartidos; pueden ser, además, propuestos o requeridos, provocados o manipulados, expresos o puestos de manifiesto, inminentes o futuribles, o de tipos mixtos. Si las cuestiones a aclarar provinieran solamente de demandas sociales o de la conveniencia de quienes los plantean, no podría hablarse de evolución en ningún ámbito del conocimiento, y el rigor de las investigaciones estaría afectado desde su raíz. Así como B. Pascal decía: "El corazón tiene razones que la razón no entiende", hemos de reconocer que el investigador inquiere y a veces resuelve problemas que la sociedad no entiende como tales; o debe hacerlo. El deterioro de las actitudes de quienes se responsabilizan de escrutar la realidad se manifiesta cuando, dentro de una

determinada comunidad (formal o informal) de investigadores, produce extrañeza reflexionar ex novo, más allá de las investigaciones de encargo, de los temas y modos tradicionales de abordarlos, y de la voluntad de quien pueda poner el dinero sobre la mesa.

La vida puede entenderse como una heterogénea e ininterrumpida resolución de problemas. El investigador más coherente escruta la realidad continuamente. Pero esa actitud de examen no supone necesariamente una voluntariedad penetrativa. En ocasiones, no hace falta que inquiera, en sentido estricto, porque los propios fenómenos van a conformar su percepción, quizá en virtud de una lógica u *ordenamiento común* que es el mismo que hace corresponder la realidad y el buen conocimiento. En tales casos, sólo será necesario que mantenga abierta su conciencia y su capacidad de observación de los objetos y de sí mismo, y alerta sus concepciones y categorías mentales para poder interpretar, formar otros conceptos, agrupar en categorías, relacionar, sintetizar o poner nombre a lo que ante sí se manifiesta.

NOCIÓN DE TEORÍA. La actividad propia de los establecimientos universitarios en general, y de modo particular los destinados a desarrollar estudios de carreras docentes, es la buena teorización (del verbo "teorizar", a su vez de "teoría", del griego Θεωρία, conocimiento especulativo con independencia de toda aplicación). Puede sorprender el número de profesores de carreras docentes que ignoran y equivocan el concepto de teoría, haciéndolo equivaler, por ejemplo, a "virtualidad" (de "virtual", aparente, supuesto, que tiene virtud de producir un efecto, sin

hacerlo de presente).

Cuando la universidad, y más concretamente las carreras docentes, se critican por ser *muy teóricas* no es porque en ellas se teorice mucho, sino porque se teoriza mal. ¿Cuándo? Probablemente, cuando lo que se comunica es una mala teoría. En este contexto, si bien la teoría no implica necesariamente comunicación didáctica, a mi entender una teoría es mala, cuando no se relaciona o no puede relacionarse con la práctica. Porque una cosa es que la teoría sea un conocimiento especulativo independiente de toda aplicación, y otra que la ignore, si de educación o de didáctica se trata. Especular no es más que reflexionar con hondura una cosa, y la cosa de que se trata en este contexto, al cabo, no es más que la comunicación didáctica. Por tanto, de manera definitiva, podríamos concluir este parágrafo diciendo que una teoría sobre didáctica es inválida, incorrecta, incoherente, mala o, simplemente, no es teoría, desde el momento en que se opone o se entiende a sí misma con independencia de la práctica. Es ésta una observación compartida con F. E. González Jiménez (1993), cuando afirma:

Con frecuencia se habla y se escribe, cuando el tema es la Educación, sobre la necesaria sintonía entre el tratamiento teórico y el práctico de los temas que la afectan.

El hecho mismo de plantear las cosas, frecuentemente, de esta manera, indica un importante error de apreciación, a mi entender. En ninguna porción del conocimiento humano existe, de manera consentida, esta separación; las consideraciones teóricas no se hacen con independencia de aquello a lo que se refieren, muy al contrario, versan sobre ello: si bien no se

concretan en aplicación alguna, porque se entienden válidas para un gran número de ellas. En general, puede percibirse que ese entendimiento no existe cuando de consideraciones sobre la Educación se trata. Y ello es debido, en gran medida, a que parte de quienes tratan y se dedican a lo especulativo en Educación, conocen poco, o no suficientemente, la realidad de la que se ocupan; es decir, no son teóricos, en sentido estricto, de aquello que se atribuyen o se les atribuye (pp. 11, 12).

Si bien la dualidad teoría-práctica permanece debido al poco conocimiento sobre la realidad educativa de quienes la mantienen, también podemos añadir a ésta otras causas: a) Escasa capacidad de síntesis (composición) de conocimientos; b) Capacidad de abstracción disminuida; c) Parcialidad en el razonamiento, o pensamiento fragmentario; d) Adherencia a formas estereotipadas sobre lo que una teoría supuestamente es; e) Adherencia a lo que se entiende como aplicado, versus lo que se interpreta como teórico; f) Tipos de inteligencia (Thorndike), a priori menos compatibles con la consideración de la teoría o de la práctica; etc. Lo que puede querer decir que, en muchas ocasiones, la supuesta validez de una teoría no viene definida por la teoría misma, sino por la capacidad intelectual y la formación básica de quien la puede valorar.

Por tanto, nos aproximaremos más a lo que una teoría es -no sólo en el ámbito de la educación, sino en cualquier disciplina-, y con ello nos acercaremos más al retrato del propio conocimiento y de la misma realidad, si se asumen premisas sintéticas. Algunas válidas, según las premisas anteriores son: a) "No hay mejor práctica que una buena teoría"

(Keynes); b) En el fondo, la teoría y la práctica son lo mismo; c) "Consideradas por separado, la teoría sin práctica está coja, y la práctica sin teoría, ciega" (A. de la Herrán Gascón, 1994, p. 24); d) De donde se infiere, no sólo la mutua conexión para realizarse simultáneamente, sino su reciprocidad para existir con garantías; e) Una afirmación, para suscribir lo anterior: *Ninguna teoría sin práctica, ninguna práctica sin teoría*; que, aplicado al ejercicio docente podría traducirse así: *ninguna investigación sin acción, ninguna acción sin investigación*.

Las teorías, por muy bien elaboradas que se encuentren, siempre provendrán de personas que, a su vez, estarán variablemente escoradas o sesgadas. Por otra parte, provienen de situaciones coyunturales que las hacen menos válidas a priori en marcos de referencia distintos. Pero, además, en relación a una temática específica o a un problema determinado, siempre son plausibles varias teorías, dentro de un mismo sesgo y de un mismo contexto. Por tanto, si el punto de vista es la temática o la problemática a la que se refiere, y no la teoría misma, lo correcto es hablar de "una" teoría, y no de "la" teoría. No es éste sólo un apunte ortográfico. Creemos poder deducir de esta consideración que una importante cualidad de la buena teoría es la relativización de sus proposiciones.

Toda teoría que se precie de serlo parte de la realidad, se eleva sobre ella y, sin desprenderse de ella, vuelve a la misma realidad para enriquecerla, en el mismo sentido que la evolución humana. Por tanto, toda teoría se refiere a los siguientes grandes quehaceres en su construcción que, en su caso, pudieran vincularse con fases homónimas: a) Justificación: Es decir, analiza previamente, identifica

necesidades o argumenta que existen, describe, sitúa la carencia o el problema, fundamenta o enraíza en lo conocido, razona sobre aspectos paralelos relevantes; b) Abstracción: Porque inquiere, considera, contempla triplemente (pudiendo referirse a las siguientes polaridades axiales: histórica y epistémica, filosófica y científica y evolucionista y humana) ordena, sistematiza, reflexiona, especula, sintetiza (compone), conceptúa, nomina, explica; c) Relación: Puesto que establece, propone y redacta correspondencias, inferencias (conclusiones), analogías, aplicaciones, comprobaciones, contrastes, concreciones, adaptaciones, pautas, principios, etc., resultantes de engranar lo abstraído con la justificación primera.

La construcción de una teoría supone un proceso completo de investigación artesanal y a veces artístico que, a diferencia de las investigaciones de encargo, no puede adelantar con facilidad el tiempo o los contenidos con que el investigador puede encontrarse, porque sólo pueden adivinarse a medida que el proceso avanza. Además, en sendas fases puede jugar un papel variablemente significativo la creatividad, dependiendo de la pericia, técnica y/o experiencia del investigador.

Las tres fases anteriores, pueden darse de un modo rápido continuamente, espontáneamente, sin presentar su proceso de realización y sus resultados diferencias formales con las teorías más reconocidas. O sea, si asumimos los anteriores grandes quehaceres o fases de la construcción de una teoría, podemos suponer que, muy frecuentemente, un investigador elabora teorías breves, otras de días o de minutos, casi espontáneas; ocurre así mismo que, en el caso de los profesores, suelen hacerse coincidir el tercer

quehacer (o fase) con la enseñanza, casi siempre en forma de conclusiones.

Si una vez percibida nuestra concepción de teoría, acudimos a clasificaciones tradicionales, como la de K. R. Popper (1983), la conclusión que se infiere es que resultan escasas. Este autor distingue entre tres tipos de teorías: a) Lógicas y matemáticas; b) Empíricas y científicas; c) Filosóficas o metafísicas (p. 244, adaptado). En efecto, desde nuestras coordenadas, podemos objetar que: a) Es ésta una clasificación, no realizada desde la naturaleza de la teoría misma, sino de los conocimientos a los que aquélla se refiere; precisamente por esto, porque el conocimiento es uno, tal clasificación es inválida a priori, en sentido estricto, aunque pueda ser útil, en términos analíticos; b) Como consecuencia de lo anterior, es posible que existan teorías que se puedan acoger a tipos mixtos, es decir, participantes de rasgos propios de dos o más tipos anteriores; quizá son los tipos mixtos los más ricos y fértiles; y quizá sea imposible que existan teorías de esas categorías, en estado puro; c) El proceso de elaboración de teorías no tiene por qué ser resultante del trabajo de un científico acreditado.

Una cosa es el proceso de construcción de una teoría que tenga por finalidad su público conocimiento, y otro muy diferente, pero también característico, el proceso de adaptación de una teoría. Como en el caso anterior, la asimilación tiene lugar, tanto por parte de grupos compactos de investigadores o científicos, como de personas profanas. Uniéndolos y resumiendo ambos tipos de destinatarios en quienes pueden manifestar interés en conocerla, sea de tipo espontáneo o todo lo oficial que se quiera, ocurre que,

según el filósofo W. James (1984), su percepción atraviesa una serie de "etapas clásicas del curso de toda teoría":

Como ustedes saben, en primer lugar toda teoría nueva es atacada por absurda; luego se la admite como cierta, aunque innecesaria e insignificante, y finalmente se la considera tan importante que son precisamente sus adversarios quienes pretenden haberla descubierto (p. 163).

Hoy en día, en la aceptación de una teoría influyen varios agentes significativos que es pertinente recordar: a) La mercadotecnia o marketing, capaz de hacer que una teoría verdaderamente insignificante pero *resultona* puede ser mucho más popular que otra significativa, pero sin efectos aparentes, porque el criterio es el arbitrario potencial que de su emergencia, directa o indirectamente puede suponer; b) Los grupos de control científico dominantes, uno de cuyos efectos característicos puede denominarse "corro de la patata" (un frecuente mal uso del criterio intersubjetivo kuhniano, consistente en el mutuo aval egocéntrico de unos investigadores con otros que se dicen a sí mismos del mismo "paradigma", hasta cerrarse un círculo de estudiosos que en ocasiones alcanza la internacionalidad; cualquiera de ellos, por mor de su identificación, es capaz de defender la validez de sus ideas con los mismos términos, fundamentos y conceptos, aunque sean erróneos, o de asegurar la importancia de las ideas de otros con las propias, hasta donde sea necesario (A. de la Herrán Gascón, 1993, pp. 76, 77, adaptado); por ello, cometiendo casi siempre los mismos aciertos y logrando frecuentemente los mismos errores, promueven internamente corpus generados por sus

propios miembros, siempre y cuando se elaboren a partir de las premisas comunes que se fija en el seno del *corro*, hasta que algún miembro o subgrupo del mismo desarrolla un nuevo núcleo por *gemación*, que, si puede, fagocita al primordial; una teoría, por torpe que sea, si goza del beneplácito de alguno de los dos o tres primeros nombres de la comunidad y se encuentra de acuerdo con las demandas de los poderes e intereses que la respaldan, tiene el éxito asegurado; y es que, cuando el cerco toma esta forma, ya puede hablarse de parcialidad científica a priori de los de dentro, y de consecuentes herejías (o formas de *acientificidad*) de los de fuera; c) El ámbito en que se inscribe la teoría, que la predispone a priori a ser más fácilmente publicable y conocida; por ejemplo, es probable que una teoría en medicina, política, telecomunicaciones o economía tenga más y mejor acogida que una teoría en orientación educativa o en didáctica; d) La frecuencia de innovación del ámbito en que se inscribe, puesto que en uno donde continuamente surgen teorías nuevas tendrá menos efectividad, a priori, otra nueva innovación; e) Su carácter urgente o perentorio, casi siempre asociada a conceptos como rapidez, evidencia de los resultados de su aplicación y rendimiento económico, con independencia y poca visión relativa a su importancia de fondo, con lo que la percepción de los desequilibrios epistemológicos se perciben a largo plazo, por su hondura y envergadura, y sus soluciones así mismo se alejan de la inmediatez.

Desde el punto de vista de la actividad del investigador, la importancia de una teoría es (y debe ser) bastante independiente de la respuesta de los destinatarios, lo que no significa desgajamiento de la realidad a la que se refiere.. Pero también puede serlo

de su aplicabilidad. En efecto, suele demandarse esta característica, sobre todo por parte de personas con dificultades para aprender y adaptarse a lo nuevo, o si se trata de profanos en la materia. Y debe serlo porque, si fuera ésta la fuente de motivación, probablemente habrían pasado despercebidas, por poner un ejemplo representativo, las contribuciones destinadas al descubrimiento matemático de una geometría no euclidiana de B. Riemann, y N. Lobachevski, aparentemente sin aplicación hasta que, casi cincuenta años después, A. Einstein las retomara para formular su "Teoría general de la relatividad". Pero no sólo eso. Es que esta teoría, si tiene alguna característica perceptible el punto de vista de la opinión ordinaria, es su aparente inutilidad. Como nos recuerdan L. Landau, e Y. Rumer (1993):

Los constructores proyectan y seguirán proyectando sus motores haciendo uso de las leyes viejas de la física, puesto que la corrección de la teoría de la relatividad ejerce menos influencia sobre sus máquinas que un microbio que, digamos, se posara en el volante de un vehículo (p. 74).

Con el talante de otros hitos parecidos, los doctos de aquel momento no tan lejano calificaron en su mayoría la relatividad del genio como *curiosidad matemática*. Por tanto, todo parece indicar que, si algo es preciso tener preparado ante una nueva teoría es, por parte de los destinatarios, un combinado de: a) Apertura y expectación; b) Amor (desapasionado, sereno) hacia lo nuevo; c) Paciencia y humildad; d) Voluntad de conocimiento. E, institucionalmente, procedimientos para su difusión o, en caso de que su empleo fundamental o práctico no pudiera ser inmediato, mecanismos destinados a recordar que

existe.

DEL CONOCIMIENTO, LA NATURALEZA Y LO CIENTÍFICO. Puesto que la didáctica es arte (el de construirse las personalidades mediante la enseñanza y el aprendizaje), está condicionada por el concepto de ciencia, en la medida que puede entenderse, desde este punto de vista, como una elaboración, aplicación o enriquecimiento de lo científico que en ella subyace. Así, el conocimiento relativo a lo científico que se tenga de partida, no sólo es pertinente, sino necesario saberse, por una doble razón de cortesía y de rigor.

La realidad hacia la que la ciencia se dirige para aprehenderla es un caudal imparable de fenómenos sometidos a un continuo cambio. Hay quien, como Teilhard de Chardin, trata a ese conjunto infinito de fenómenos como un solo acto orientado, y a ese cambio, como su orientación misma. Entonces, surgen conceptos capaces de cobrar una capacidad de ajuste con la realidad, contradictoria con su misma amplitud: evolución, convergencia y unidad son algunos de ellos. Pues bien, la ciencia no puede olvidar lo global, porque esa misma globalidad fenoménica es la que radica en el conocimiento humano y desde el mismo conocimiento se hila. El sentido de la unidad cognitiva es el mismo que el de la realidad que se mueve fuera del ser conocedor, porque ambos están impregnados y saturados por la misma lógica. No hay exterior ni interior, no hay objeto ni sujeto; cualquier cambio afecta a lo demás, y el conocimiento científico es un recurso para el enriquecimiento que la naturaleza se hace a sí misma, a través de sus agentes adecuadamente capacitados.

Ahora bien, teniendo presente lo anterior, ¿es

correcto apellidar al conocimiento? Parece que causalmente (neurológicamente), el proceso de conocer es uno solo, que no se puede conocer más que de una sola manera. Aunque para algunos pueda sonar a disparate, esta hipótesis se valida, todo lo indirectamente que se quiera, cuando, tras sincerarse consigo misma, la ciencia tradicional acaba por reconocer que el enfoque tal o cual parece no ser suficiente para representar y explicar los fenómenos de la naturaleza (entiéndase la totalidad, en evolución). Es ésta la excesiva excepción que confirma la regla, el uso que de ese conocimiento se hace y la indicación de su posible destino o compleción.

La ciencia actual no es lo suficientemente capaz de explicar la realidad, porque está fragmentada y porque la evolución no sabe nada de parcialidades. Que no lo pueda explicar todo, es bueno a priori. (Acaso no exista una mayor fuente de motivación para el conocimiento que la conciencia de desconocimiento.) El problema se agrava, paulatinamente y a posteriori, porque: a) Los procedimientos tradicionales de elaboración de la ciencia dejan muchas cosas por hacer, y esas cosas que deja suelen ser las mismas, por lo que terminan por conformar una laguna; b) Lo que construye suele tener el mismo sentido, y podría llegar un momento en que la altura conseguida se desproporcione en relación con las medidas de la base y de la profundidad; c) El método de elaboración de los sillares del edificio suele ser también reiterativo, con lo que el resultado tiende a ser de parecido estilo, y sólo si es así se reconoce con el calificativo de *científico*, que se interpreta subjetivamente como distinción favorable; d) Aquellas partes a las que esa forma tradicional de hacer no les corresponde, pretenden a su vez autoimprimirse, aunque sea con

violencia, ese estilo o ese sello, sin percatarse de que el injerto metodológico probablemente no les es propio; de este modo, el resultado arquitectónico final puede incluso estar anidando errores fundamentales que, con el tiempo, se incrementan y se transmiten, para basar futuras *estructuras y fachadas*.

Ni siquiera muchos científicos están del todo contentos con su ciencia. O mejor dicho, no lo están con la pobreza cuantitativa de sus resultados. Muchos no científicos, tampoco lo están con sus disciplinas, y les desconcierta que "el método científico" con que *ametrallan* el ámbito de fenómenos que les es encomendado no dé casi nunca en el blanco. ¿Pero, cómo poder acertar si, *científicamente* hablando, es imposible acertar a una diana? ¿Cómo, si, *científicamente* nunca se tocan (físicamente) el arco y la flecha? ¿Cómo, si el resultado del lanzamiento que se interpreta después es un valor inexistente, sea promedio o no? ¿Y cómo podrá manifestarse espontáneamente esa realidad, si se la está amenazando con una flecha puntiaguda sobre la que es imposible tener conciencia y control? A veces, nos olvidamos de que, sobre todo, nuestras cabezas están *huecas* (al ser su manifestación o volumen más éter que masa); y, en muchas más ocasiones, hacemos honor a este dato objetivo.

La ciencia, como la política o la economía, es un instrumento al servicio del hombre. Sin embargo, como se desarrolla invirtiendo el fundamento de esa relación, el ser humano se le está olvidando. (Quizá no resulte *científica* su recordación.) ¡Incluso a aquellas cuyo objeto de conocimiento es el ser humano mismo! La responsabilidad de este descuido la tienen, en última instancia, quienes custodian e investigan el

conocimiento, y el instrumento deshumanizador es, muy frecuentemente, la afiliación, prejuiciosa y poco reflexionada, a lo científico, tradicionalmente entendido.

Como resultado global de todo ello, ocurre que el ser humano, a la vez sujeto, objeto y potencial beneficiario de la forma habitual de conocer, no goza la ciencia, ni como agente, ni como receptor, ni como dueño de ella. "Y si la ciencia no se goza es porque, en principio y por principio, la ciencia margina al hombre. Llegar al hombre a través de la ciencia significa dar un rodeo que enerva al más paciente" (J. Wagensberg, 1986, p. 11).

CONCEPTO DE CIENCIA. Lo científico no puede eludir su origen: el papel del ser humano como conocedor y el modo en que conoce, porque se contradiría a sí mismo. Es ése el que ha de ser, por puro sentido común, el punto de partida, y no a la inversa, porque esto significaría, no sólo un empobrecimiento evidente de planteamientos, sino un peligro potencial. Por esto, globalmente entendidos, podría hablarse de dos grandes conceptos de ciencia: a) Como conocimiento positivo; b) Como reflexión problematizadora (R. Nassif, 1975). No son más que dos estilos complementarios de presenciar los fenómenos reales; pero se pierden cuando suscriben que su parte percibida es la única capaz de representar a aquello que analiza. Por su origen y por su desembocadura, probablemente sea más provechoso hablar de un concepto doble o de dos caras de un mismo concepto, que de dos conceptos diferentes, como hace este autor.

Las ciencias necesitan nutrirse de

planteamientos estrictamente empíricos para poder desarrollarse. Pueden y deben hacerlo. Pero no es ése el planteamiento suficiente, que debe ser continuado con una reflexión que, a su vez, anteceda otro abordaje empírico. Dejarse absorber por una u otra vertiente es una distracción grave que, al fragmentar ambas facetas del quehacer investigador, podría considerarse como incompletamente científica. Por a parte, no es necesario que, en cada investigación científica, se verifiquen sendos pasos o ámbitos. Basta con tener conciencia de que lo que se hace puede ser parcial, de que completa a algo, de que ha de ser continuado o de que es posible mejorar lo propio de otro modo.

Sólo no se despista el científico que tiene sus expectativas puestas en la evolución humana, lo que quiere decir que su faceta reflexiva orienta la homeostasis del análisis empírico "hacia adelante y hacia arriba", colocando sus adherencias en función de ella -y no al revés-, como hace la misma naturaleza a la cual se dirige su estudio. Por una razón elemental con cuyo olvido también se incurre en el despiste epistemológico a que antes aludíamos: "porque la verdadera ciencia es la del futuro que la vida va realizando gradualmente" (P. Teilhard de Chardin, 1965, p. 61), y no la que uno mismo cree estar llevando a cabo, máxime si lo hace desde una serie de planteamientos claramente completables.

Hacia la reconciliación de opuestos se dirige también la conceptualización de ciencia que tenía el histólogo y premio Nobel de Medicina en 1906, S. Ramón y Cajal, que también evidencia esa composición del conocimiento estimando que un saber podía considerarse científico si, a la vez, asumía su doble

condición de saber "tradicionalmente científico" y de saber humano: a) Cuando, en tanto que científico, se trataba de un aserto incontestable y definitivamente válido; es decir, una verdad incontrovertible; b) Cuando, en tanto que saber humano, es una permanente pretensión de conocimiento de lo que la realidad es; o sea, una realidad cognitiva constitutivamente interrogativa afecta de insuficiencia e inseguridad (P. Laín Entralgo, 1952, p. 41, adaptado).

De esta inteligente (por obvia y bien vista) síntesis, podemos extraer una consecuencia fundamental, que va a guiar la base epistemológica (relativa a los fundamentos y a los métodos de la porción científica) de esta investigación; y es que hay dos niveles de conocimiento científico: a) El tradicionalmente apegado a una metodología, en virtud de cuya asociación se ha identificado; b) El que resulta de disponer esa u otros procedimientos metodológicos *en armonía con la capacidad de inquisición y de duda*, por qué no, incluso relativa a la propia fundamentación científica, porque lo contrario significaría su desacreditación automática.

Desde este enfoque que reconoce la no parcialidad de la causa del conocimiento y argumenta la necesidad de pretenderlo; y su consecuente intento en nuestra investigación, no es difícil desmontar planteamientos duales que enfrentan a ambas formas de componer el conocimiento científico último, aunque hayan sido hechos por personalidades reconocidas como K. R. Popper (1982), cuando afirmaba: "La polémica entre racionalismo e irracionalismo es de larga data" (p. 396). "En este conflicto, me declaro enteramente del lado del racionalismo" (p. 397).

"Llamamos 'verdadero racionalismo' al de Sócrates [...]. Lo que llamamos 'seudorracionalismo' es el intuicionismo intelectual de Platón" (p. 395). Al menos, en efecto, este sistema de sentencias es criticable por lo siguiente: a) El así denominado por K. R. Popper (1982) "conflicto" proviene, efectivamente, del entendimiento de tal dualidad como fundamento de polémica, porque su mera presencia es neutral y no conflictiva; percibir esa correspondencia dialéctica como tal es producto de la subjetividad de este autor, ya que también podría interpretarse como mutuo enriquecimiento basado en su diferencia, en virtud de la cual las partes se reafirman en su estilo e interactúan con el otro modo de ver la realidad con pretensiones de superación dialéctica; b) No es correcto realizar denominaciones como "irracional" o "seudorracional" a lo emanado de la razón humana; por este hecho, toda producción es racional; lo contrario es una muestra de lo que anteriormente llamamos *despiste* o *distracción científica*, es decir, la correspondencia de la forma parcial de considerar la realidad como la única verdadera y la que es capaz de representar a toda la realidad -sólo esa pretendida representación total puede explicar que no sea admita otras formas de ver los mismos fenómenos-; c) Lo que K. R. Popper (1982) denomina "intuicionismo intelectual" no es tanto una forma de "seudorracionalismo", cuanto un estilo diferente de procesamiento de la información, dotado de una lógica aparentemente distinta de la lógica discursiva; la intuición y la deducción, por ejemplo, no pueden ser consideradas como procedimientos intelectuales irreconciliables, cuanto como formas que, en última instancia, provienen de los diferentes estilos de expresión principalmente radicados en sendos hemisferios cerebrales; tanto es así que, al fin y al

cabo la ciencia es el científico, y es completamente virtual pretender que en el ejercicio profesional de la investigación científica, la persona castre su vertiente intuitiva y otras correspondientes al hemisferio derecho del cerebro con las cuales, bien utilizadas, sólo el conocimiento se puede enriquecer; d) Y dos contradicciones más –y encadenadas– en que a mi juicio incurre el filósofo de la ciencia: 1) Poner como "verdadero racionalismo" al de Sócrates, teniendo en cuenta que el filósofo razonaba frecuentemente motivado por su *demonio* (del latín *dæmonium*, y éste del griego *δαίμωνιον*, genio o ser sobrenatural entre los gentiles); 2) Si el intuicionismo intelectual de Sócrates es pseudorracionalismo, entonces el propio K. R. Popper, que lo practica en su discurso (si bien bastante menos consciente y creativamente que como lo hacía el sabio de Atenas), merece tanto crédito como el que estipula para quien es incapaz de evitar que su hemisferio cerebral derecho se active y trabaje con naturalidad.

El fondo de las consideraciones anteriores, que no procuran más que aproximar el concepto de ciencia al modo en que el ser humano conoce, del modo en que lo hace, son ratificadas (y, en esa medida, validadas) cuando reconocidos sabios de culturas muy distintas llegan a las mismas conclusiones que las nuestras, *mutatis mutandis*. Por ejemplo, Sri Sankaracharya decía: "El estudio de la letra sola es inútil, ha de buscarse el espíritu por medio de la intuición". Ese "espíritu" probablemente esté compuesto de estética, interiorización, evolución (madurez o cultivo) personal y rigurosa interpretación de la realidad. Para ilustrar estas sentencias, podemos acudir al mismo F. Nietzsche (1965), quien entendía que, por ejemplo, una composición musical no podía

ser entendida como una sucesión de notas, ya que por encima de esa secuencia había algo distinto, global en este caso, que la confería su valor. Intentar *matematizar* la realidad permaneciendo en ese estado analítico -decía- "es un error y una locura" propia de los positivistas, que son una estirpe ruda y laboriosa de maquinistas que no hacen más que realizar trabajos groseros (p. 35, adaptado).

Puesto que lo incompleto y la actitud que lo sostiene podrían entenderse, a lo sumo, como causa de carencia, entiendo que la *grosería* de F. Nietzsche (1965) no es más que una forma dual de comprender como necesario el trabajo empírico realizado con rigor. Por ello, pretendo justificar que las aproximaciones realizadas sobre conceptos inexactos como la variabilidad y la probabilidad claman por una compensación interpretativa, en unión de la cual puedan conformar lo que, en sentido completo puede denominarse *científico* con propiedad. Al menos, por dos razones que, a modo de conclusión, expreso: a) Porque si así no fuera, sólo habría lugar a entender como plausible una sola forma de percibir la realidad, una sola forma de aproximarse a su conocimiento y de emplearlo, y, lo que es más grave, a continuar investigando sobre lo mismo, continuamente; y no negaremos que, al menos en parte, éste es un error en que se incurre con frecuencia, indudablemente inducido por una formación epistemológica de carácter parcial y sin ánimo de convergencia con los modos rigurosos de analizar y entender la naturaleza y su fenomenología; b) Porque afirmar que lo interpretativo no es científico es una contradicción que confunde los procedimientos con el fin de este conocimiento, ya que lo científico no es más que una interpretación pretendidamente objetiva de la naturaleza o alguna porción de ella y sus

fenómenos, que siempre será más compleja que el conocimiento que hacia ella se aproxima, de modo tal que, si su fuente de motivación es la honestidad de su razón, deberá reconocer: 1) O que ese conocimiento es insuficiente, a priori; 2) O que es deseable un conocimiento complementario, para aproximarse más a la comprensión de la realidad; 3) O que así conceptuado, el apellido *científico* del conocimiento es un verdadero lastre para el crecimiento del saber, que sólo entiende de desarrollo sobre el equilibrio controladamente inestable entre la duda ocupada y la certeza.

DE CONCEPTOS COMO *PARADIGMA*, EN DIDÁCTICA. Por tanto, como de hecho muestra la historia del conocimiento humano, las comunidades de investigadores apegadas a inercias metodológicas y a objetos de investigación han sido casi siempre un obstáculo importante para el normal devenir de las inquisiciones relativamente *heterodoxas*. El hecho mismo de que pueda hablarse y se hable de ortodoxia y heterodoxia, o de convencionalismos y no-convencionalismos en investigación indica que existen, de hecho, coordenadas epistemológicas normales (kuhnianas). Esta normalidad, directamente derivada de la consideración de las comunidades de investigadores, es, a mi modo de ver, una contradictio in terminis de lo que, en sentido estricto, la investigación en cualquier marco es o ha de ser para que no se aliene.

En sentido diferente al de estas reflexiones parece caminar la investigación, en general, y, específicamente, la referente a didáctica y formación del profesorado. A mi juicio, esta tendencia es errónea, y un signo evidente, causa y consecuencia de

esta propensión, es el mal uso y abuso del término *paradigma*. Digamos, brevemente, que el *paradigma* es un concepto con significado propio dentro del marco de la lingüística. Como acepción de la filosofía de la ciencia –que la Real Academia Española (1994) no recoge–, fue puesto de relieve por T. S. Kuhn (1975). De ahí se acabaría de implantar en el ámbito de investigación didáctico, sobre una nada acertada decisión (muy compartida, por otro lado), a mi entender, por las siguientes razones, entre otras: a) El sistema de referencia desde el que se conceptualizarían los supuestos paradigmas estaría compuesto, básicamente, por una tradición, enfoque o modo de hacer predominante respecto a los demás; y en didáctica, tal opción no existe de una forma clara; b) En el supuesto de que existiera, tendría que permanecer vigente durante periodos definidos y relativamente extensos de tiempo, como "ciencia normal" (L. Shulman, 1989); en educación esto no podría darse, por partida triple: 1) Porque, de acuerdo con a), ese enfoque de investigación predominante no existe; 2) Porque, al no existir, no puede permanecer vigente durante periodo de tiempo alguno; 3) Porque aunque pudiera considerarse que la didáctica está parcialmente nutrida de fundamentos científicos, es un arte, y el arte –lo diremos más veces–, si es bueno, tiene mucho de ciencia, pudiendo ser, dependiendo de quién lo lleva a cabo, mucho más; desde mi punto de vista, lo observable para la didáctica concommita con lo que parcialmente ocurre en medicina, en la medida en que su origen es esta circunstancia epistémica común; c) La formación del profesorado (potencial investigador) no es un corpus generalizable; es decir, de uno a otro centro de formación del profesorado o carrera docente no se enseña ni se aprende lo mismo; no digamos, si lo que se considera objeto de comparación son

instituciones de países o culturas diferentes; d) Conceptos como éste son válidos para ámbitos que admiten, por ejemplo, que todas las masas son sometidas, por la misma gravedad, a la misma aceleración; pero, no para el que, reconociendo que no hay dos trozos idénticos de 1 cm² de pellejo de la yema del dedo pulgar, se ocupa de coadyuvar hacia la madurez a km y km de mente, personalidad y experiencia mucho más diferentes todavía; e) Ni siquiera T. S. Kuhn (1975) entendía por paradigma una sola acepción; para Masterman, son de 16 a 18 las acepciones que T. S. Kuhn llegó a acuñar al término; no es posible, pues, identificar con ligereza esta noción a cada enfoque o a cada perspectiva que, con un escaso bagaje de fundamentación, se opone a la anterior.

Para L. Shulman (1989), aunque no quepa hablar de paradigmas en educación, sí cabría hacerlo de "escuelas", con sus propias características formales (p. 14, adaptado). Para I. Lakatos (1993), en educación debiera hablarse, más propiamente, de "P.I.C." (programas de investigación científica), porque ello permitiría explicar un hecho: la coexistencia de varias formas de conocer y analizar la realidad, tales que ninguna domine significativamente sobre las otras. Desde nuestro punto de vista, por la complejidad de la comunicación didáctica, todas estas categorías de conocimiento se quedan literalmente escasas, en relación al fenómeno al que se refieren. Conociendo una, dos o siete caras de un poliedro irregular e intrincado, nunca podremos saber cómo es el poliedro, si ni siquiera puede saberse de él el número de caras. Si no se quieren simplificar en exceso las cosas, lo honesto, a mi entender, es rechazar las identificaciones que, a lo mejor por

haberse traído de ámbitos del conocimiento que en poco se parecen a los que tratamos por ser más restringidos o simples, son aplicados *con calzador* a los que tratamos. Sólo quien no entiende o no quiere aceptar la complejidad inherente a la comunicación didáctica y a la consecuente formación de su profesional por excelencia, tiende a encasillar su teoría en categorías más simples, impropias o incompletas. Muy probablemente, aquella persona podrá haber recibido, en el caso de que así fuera, una formación deficitaria o sesgada en el mismo sentido, o no la tuvo nunca.

Por todo ello, desde el punto de vista de la didáctica de los profesores, nociones como *paradigma*, *programa de investigación científica*, etc., entendidos como motivos de identificación o de adscripción, no sólo son escasas y artificiosamente encasilladoras, sino carentes de sentido, porque son incompatibles con el desempeño de la didáctica. La motivación profunda asociada a su uso podría provenir, simultáneamente, de dos fuentes en probable relación: a) Un complejo de inferioridad (epistémico) de quienes se identifican con el desempeño investigador en el ámbito pedagógico, en relación con los marcos que abierta y propiamente desarrollan una metodología (dominante) científica positiva, debido al que se intentan rodear de un halo de ciencia, se inventan términos superfluos, etc.; b) Un cierto egocentrismo, que conduce a percibir el propio enfoque, perspectiva, método, etc. como *el paradigma*, *el programa de investigación científica*, *el modelo*, etc. que acierta y da en el clavo, versus las opciones restantes, que están en un error. Sin embargo, he aquí que todo verdadero *paradigma*, *programa de investigación científica*, *modelo*, etc. necesita de la didáctica para existir, comunicarse y

desarrollarse.

Nuestra concepción está más cerca, por tanto, de planteamientos de conocimiento más amplios y ajustados a la naturaleza de la realidad a que nos referimos, mixtos a priori, como los de T. D. Cook, y Ch. S. Reichardt (1986), que integran lo cualitativo y lo cuantitativo; complementarios a priori, como argumenta N. L. Gage (1993), que entiende la utilidad mutua entre los campos positivista, interpretativo y teórico crítico; o totales a priori, como los de P. K. Feyerabend (1985), que lo admiten todo, desde dos justificaciones principales: a) En educación es conveniente combinar atributos de diversos *paradigmas*, para adaptarse y resolver lo mejor posible los problemas de investigación, en el medio que se trate; b) De ese modo y debido al resto de sus imprecisiones, objetivos, métodos y sesgos posibles son contrapesados y equilibrados (pp. 40, 41, adaptado). (Aunque sobre todo de este último no podemos admitir tales justificaciones, ya que, según hemos dicho anteriormente, no parece correcto hablar de verdaderos *paradigmas* en educación o en didáctica.) También estaremos de acuerdo con I. Prigogine, premio Nobel de química en 1977, para quien en la actualidad no puede hablarse ya de humanismo y de ciencia, por separado. Luego parece ser conveniente no incurrir en dualidades a priori como éstas, porque la realidad es una; y esta cuestión sí sería prioritaria, para ser reflexionada por el profesor con voluntad de autoformación.

Todo indica, o así parece, que dos de las más populares reflexiones de P. Teilhard de Chardin, que supo para algunos integrar ciencia, humanismo, religión y mística, también se cumplen en lo que

respecta a la investigación que analizamos. a) Que el devenir de la evolución humana en todo orden y especialmente en lo que respecta a su conocimiento parece indicar que: "Lo que se eleva converge"; lo que parece admitir que lo que no converge es porque no se ha elevado (evolucionado, madurado) todavía; b) Que la tendencia lógica de una actitud investigadora que tienda a hacer corresponder conocimiento y realidad no ha de ser otra que a conocer: "El fenómeno, pero todo el fenómeno"; no favorecen el progreso del conocimiento en este sentido, *por ejemplo*, quienes incurrir en fenómenos de pars pro toto, o identificaciones de una forma de ver las cosas o de una parcela de las cosas contemplada, con el objeto de investigación.

En conclusión, defendemos que no es preciso, ni siquiera conveniente, en investigación sobre didáctica, definirse para optar, afiliarse o actuar desde una *escuela, programa de investigación científica, tradición* o esquema metodológico previo sobre cualesquiera otras, por dos razones: a) Una, que la realidad supera cualquier pretensión metodológica, y que, en consecuencia, es imprescindible aspirar a encontrarse lo más cerca de su altura; b) Y, otra, que el investigador que así proceda, se asegurará a priori la sesgadura de procesos y de resultados, porque los aciertos parciales sólo en un marco de laboratorio (imposible en didáctica) son relativamente válidos. Sí que, obviamente, es preciso conocer los métodos y fundamentos de todas las opciones posibles, para iniciar cualquier investigación con más recursos formales y técnicos. Esta investigación, pues, ni parte ni se dirige a categoría metodológica alguna, ni tampoco lo pretende.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA. Sea desde una hipótesis hacia su demostración, o desde unas premisas hacia su diversificación deductiva, el método (del lat. méthodus, y éste del gr. "μεθοδος", modo de analizar y definir con orden el conocimiento) propio de la investigación en didáctica tendría, por tanto, que incluir, en su proceso, toda vertiente de investigación conocida (métrica, hermenéutica, clínica, etc.), para poder ser capaz de abstraer o de atrapar la realidad desde diversos ángulos, más allá de las tareas y de las teorías educativas vigentes; por lo menos, tantos como capacidades humanas puedan reconocerse: analizar, conceptuar, nominar, experimentar, comparar, inferir, recordar con rigor, adelantar, describir, inquirir, profundizar, completar, sintetizar, etc., porque, en su origen, un método no es más que una formalización de aquellas capacidades. El objetivo de proceso es doble: a) Pretender el conocimiento válido, antes que el *científico*, porque éste asocia modos determinados de hacer, objetivos de realización e incluso contenidos de investigación parciales (oponibles a otros); b) Adentrarse en lo que no está investigado, para no redundar, con la confianza de que la falibilidad del conocimiento no conlleva necesariamente su inutilidad.

Desde este sistema de referencia, que pone en evidencia las posibilidades y límites de toda opción metodológica de carácter parcial, y a la vez la complejidad de aquel fenómeno al que la investigación didáctica se refiere, lo menos erróneo, a mi juicio, sería admitir que: a) En principio, la elección de un contenido de investigación ha de ser seguida de una segunda selección, relativa a las grandes líneas generales del método de su investigación; b) Para objetivos de investigación distintos, deben utilizarse

métodos distintos, no necesariamente explícitos (quizá publicados en una obra sobre metodología de investigación) o puros a priori, de modo que pueda construir, mediante su acción, formas de racionalidad mixtas y nuevas (P. K. Feyerabend, 1985, p. 105); c) En las opciones metodológicas adaptadas al contenido de investigación, ha de admitirse -como de hecho la historia de la ciencia demuestra que puede ser relevante-, cualquier otro recurso, siempre en función de sus objetivos: "Cualquier procedimiento, por ridículo que parezca, puede abrirnos a mundos sorprendentes que nadie hubiera podido imaginar; todo procedimiento, por sólido y racional que sea, mantenernos en una prisión, solo que nosotros no nos damos cuenta" (P. K. Feyerabend, 1985, p. 103); d) El investigador en didáctica, sea o no profesor, no debe autosesgarse, apegándose a una forma determinada de hacer, porque se alejará de la posibilidad de indagar en ámbitos del conocimiento inexplorados que, si bien pueden ser menos urgentes, quizá vayan a ser más trascendentes; e) La dependencia en los modos de investigar, no sólo condiciona los resultados extraídos del objeto de investigación, sino que coarta la personalidad del investigador, restringiendo su futuro conocimiento, incrementando visión fragmentaria de la realidad y evitando que de un técnico de la investigación pueda surgir un artista; f) Una investigación orientada a profundizar en un ámbito del conocimiento mediante un determinado método y, en su caso, con una serie de recursos no convencionales adecuados, define su profundidad y la representación intelectual del mismo ámbito, pero en ningún caso equivale al ámbito en sí; este tipo de comportamiento egocéntrico, que se manifiesta en algunos investigadores, es una disposición errónea, que motiva encasillamientos y

actitudes duales; g) Finalmente, concluiremos con P. K. Feyerabend (1985) con que:

Un científico [léase "investigador"] que reconozca tales posibilidades no abolirá todas las reglas (aunque en ocasiones intente salir adelante sin ellas). Más bien, intentará aprender tantas reglas como pueda; intentará mejorarlas, hacerlas más flexibles; en ocasiones, hará uso de ellas; otras veces, prescindirá de las mismas (p. 103).

DE LA DISPOSICIÓN DIALÉCTICA EN LA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA. El fenómeno humano (histórico, psíquico y noosférico) es mucho más *curvo* de lo que parece. Y todos los papeles planos que lo pretendan explicar deberán plegarse a su *curvatura*, o se estará muy lejos de aprehenderla. Una *ecuación de su trayectoria* es el método dialéctico (Lao Dan, Fichte, Hegel), basado en una actitud de convergencia. Todo método en didáctica ha de ser dialéctico, tanto respecto a las opciones cuyo conocimiento históricamente hereda, como hacia aquello con lo que comparte las circunstancias del tiempo presente, porque se unifica en la comunicación didáctica.

Las buenas ideas y los modos de hacer crecer esas ideas provienen de muchos siglos de reflexión. Todas las formas de investigación coadyuvan a los modos de penetración posteriores en el tiempo. No tiene mucho sentido que una idea metodológica superior se oponga frontalmente a cualquier otra, anterior o simultánea, sino que se autocritique y busque en la otra motivos de posible convergencia funcional. Dar con fundamentación y rebatir con fundamentación es el camino del conocimiento. En didáctica, porque probablemente sea necesario, es

preciso que uno de sus fundamentos sea la dialéctica, entendida como convergencia para la evolución.

Dialéctica, entendida también como eje del método racional (conforme a la razón), imposible de evitar para todo ser humano, pero verdaderamente difícil de realizar correctamente. El buen pensar (versus razonar parcialmente) es realmente infrecuente, y el razonamiento, como adelantaba en su denuncia J. L. Aranguren (1963), viene a ser un ejercicio de responsabilidad limitada, al modo de determinados tipos de sociedades mercantiles.

POTENCIAL EPISTEMOLÓGICO,
INVESTIGACIÓN EVOLUCIONISTA Y DIDÁCTICA.
Normalmente, en el estudio del ser humano, se investigan problemas pasados, actuales o de encargo, encaminados a responder, sobre todo, cuestiones como: ¿cuánto?, ¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿dónde?, etc. A mi juicio, esto ocurre cuando su substrato epistemológico (compuesto por los métodos y fundamentos del conocimiento científico correspondiente) no da más que para estudiar al ser humano como se lo encuentran, como se lo imaginan o como se lo representan en circunstancias diversas. A esta categoría pertenecerían las disciplinas, corrientes o enfoques clásicamente científicos, o con pretensiones de serlo.

Un segundo gran tipo de disciplinas, más herético, sería el formado por: "las doctrinas que estudian al hombre no ya desde el punto de vista de lo que es, o de lo que parece ser, sino de lo que puede llegar a ser, es decir, desde el punto de vista de su evolución posible" (P. D. Ouspensky, 1978, p. 12). De entre ellas, las hay que se *salen de la vía* por ir

demasiado deprisa, pero también que progresan con rigor y a buen ritmo, dando lugar a resultados y procesos válidos. Es de estas últimas de las que se podría decir que tienen un potencial epistemológico relativamente alto, porque, una vez han satisfecho sus deberes relativos a dar respuesta a los ¿cuánto?, ¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿dónde?, etc., aún le quedan fundamentos y métodos para dar buena cuenta de los ¿hacia dónde? y ¿para qué? Estas últimas sólo tienen un lugar donde agarrarse: la lógica de la evolución. Por esto, o son evolucionistas, o pueden ser disparatadas y exentas de todo interés, por estar vertebradas por pretensiones parciales, sólo válidas para quienes las admiten como válidas y propias.

También podemos iniciar este razonamiento de otro modo: ¿cuáles son las doctrinas o disciplinas con mayor potencial epistemológico y evolucionista, a priori, o debieran serlo? A mi juicio, ante esta cuestión caben tres respuestas válidas: a) Todas; b) Generalmente, las ciencias sociales; c) Específicamente, la medicina, la psicología, y la didáctica y las disciplinas metodológicas y fundamentales que la sustentan. Sin embargo, no es así. Los términos *evolución* o *evolucionista* se asocian, en las poquísimas ocasiones en que se emplean, al evolucionismo o a teorías compactas de orden antropológico, filosófico, psicológico, sociológico o biológico, propias de disciplinas paradójicamente con escaso *potencial epistemológico* según el criterio con que se ha conceptualizado.

Estoy convencido de que éste es un error gravísimo de planteamientos, porque si la didáctica no se atreve a investigar sobre el curso de la posible evolución del hombre, lo harán la economía, la

política, los medios de comunicación, las instituciones que *parcializan lo total* (hacen suyos y utilizan en el propio beneficio conceptos y significados universales, restringiendo su sentido original), etc.; con la salvedad de que, en vez de tratar el problema de la posible evolución humana, lo harán del enriquecimiento, el apogeo, el bienestar descerebrado, la creciente complejidad tecnológica, etc., haciendo equivaler tales significados con la evolución, sin la guía y el soporte que es la verdadera educación, de la que formalmente hablando dependen desde su origen. Y acaso sea esto lo que está ocurriendo: existe un vacío de conocimiento (que algunos se treverían a traducir en un vacío de mercado) impropriamente cubierto. Y quien debe hacerlo (probablemente y en primer término las carreras docentes): a) O no parece percatarse del fenómeno; b) O no despliega el, por desgracia, breve potencial epistemológico y evolucionista que dispone para ello; c) O, con sus *pseudoparadigmas* y tradiciones, no hace otra cosa que autorreforzar su rol de disciplina estática, profundamente alterada con fundamentos contradichos con la realidad a que se aproxima, para afirmarse en ello; d) O descalifica a priori las investigaciones orientadas a desapoltronar su actitud *aevolucionista* o a profundizar en este sentido; e) O acepta que la evolución se identifique con facetas parciales de su realidad lejanas a su ámbito (progreso, bienestar, enriquecimiento, etc.) y que, por tanto, no es una temática que le sea propia.

Mientras estas premisas se verifiquen, existirá una alta probabilidad de que la *comunicación didáctica de la evolución humana*, entendida a la vez como conocimiento básico y como fenómeno individual y colectivo posiblemente alcanzable, no se enseñe, y consecuentemente se asuma como raro en los

"currícula", por encontrarse lejos de lo que la educación promueve.

MEMORIA METODOLÓGICA

INTRODUCCION TEMÁTICA: EDUCACION Y EVOLUCIÓN HUMANA. El ser humano es resultado de la interacción de dos factores: uno genético y otro ambiental. Ambos son naturalmente dependientes entre sí, y se desarrollan recíprocamente. La educación es decisiva para llevar a buen término su complementariedad funcional. Nunca sabremos lo que el potencial genético no habitualmente atendido (o "reserva epigenética", según J. Rof Carballo, 1986) destina a la posibilidad de "ser más" (P. Teilhard de Chardin, 1974), si la educación no atiende debidamente la pertinencia del concepto *evolución humana*, no desarrollando con decisión su significado, aun yendo flagrantemente en sentido distinto a algunos imperativos sociales. Partimos de la alta posibilidad de que una educación deformadora induzca el desarrollo de personalidades deformadas; que una educación para

la competición coadyuve a la formación de personalidades para la competición, y que una educación que no se encuentre consciente y expresamente orientada a la promoción de la evolución interior del ser humano, no favorezca la evolución interior de la sociedad. Es de esperar, por tanto, que con una educación sin más tintes que la evolución humana haya más probabilidad de que sus protagonistas evolucionen, que si su realización didáctica se concibe de manera diferente, o se abandona a un azar sólo condicionado por el *remiendo* de errores percibidos del pasado.

La capacidad de evolucionar le es propia a la condición humana. Probablemente el genoma humano no converja en otra cosa. Socialmente hablando, el fenómeno de la evolución es inevitable, pero no gratuito (A. de la Herrán Gascón, 1993, p. 16, adaptado). Lo normal en un ser humano es que esté siempre evolucionando; lo que ocurre es que puede evolucionar mal, o muy despacio, porque, probablemente, nunca se le haya comunicado esa posibilidad, el modo en que puede apoyarla, los procesos que la retardan o la impiden, sus porqués, los responsables a priori de su frenado, de su estimulación, etc.

Desde el marco individual, evolución humana se confunde con preparación, formación, éxito, ascenso, mejora, logro, enriquecimiento, ganancia, etc. Y desde una situación social, con auge, prosperidad, calidad de vida, progreso, cultura, civilización, apogeo, expansión, competitividad, etc. aunque en algunos contextos puedan tenerse como sinónimos. Desde nuestro sistema de referencia, aquellos conceptos, sinónimos o no, no comportan verdadera

evolución. En todo caso, podrían equivaler a cierta forma de *huida de toda negatividad hacia adelante*, puesta es función de una búsqueda del *bienestar* (emocional, psicosomático, cognitivo, etc.) a toda costa. En cambio, un esquema funcional centrado en la *evolución interior* sí supondría el *equilibrado* desarrollo de todos los anteriores términos, individual y socialmente considerados.

Desde el punto de vista de la comunicación didáctica y principalmente de la formación del profesorado, entenderemos por *evolución interior* o *personal* un proceso inseparable de la comunicación pedagógica y de su realización didáctica, orientadora y autoeducadora, destinado a la maduración profunda o crecimiento esencial del aprendiz (alumno o profesor, en nuestro contexto), que trae como consecuencia una ausencia de ego, un mayor autoconocimiento y un incremento de la conciencia, tal y como se entenderán posteriormente.

OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN. Esta concepción preliminar admite pues, como premisas, que, tanto tales ámbitos como su convergencia en el concepto organizador de la evolución interior: a) Son definibles; b) Su concepción operativa es viable; c) Su consideración didáctica, conveniente a priori; d) Para todo ello, la maduración (evolución interior) del profesor es una condición sine que non.

La estrategia es diseñar esta formación, a partir del análisis de aquellos ámbitos del conocimiento humano -ego, autoconocimiento y conciencia-, que son, a la vez, causa y consecuencia de aquella evolución, entendiéndolos como pilares fundamentales desde los cuales ella se realiza.

El propósito global que nos proponemos es demostrar que tales fundamentos son, además, necesidades indispensables e imperativos de primer orden, en cuanto se refieren a la formación del profesorado, si es que ésta se conceptúa como fuente de seres maduros, capaces de comunicar, a su vez, una mayor madurez a sus alumnos, a través de la didáctica. Y que, como punto de partida, no es posible otra pretensión que no sea ésta porque, de no contemplarse, tanto la didáctica como los aprendizajes comunicados adolecerían de sentido fundamental, o sea, de eje, con lo que se manifestarán en divergencia, que es como muy frecuentemente aparecen.

PRETENSIONES Las pretensiones graduales o progresivas de trabajo, vertebradas en el procedimiento de realización que posteriormente abordaremos, han sido las siguientes: a) Detectar, durante al menos tres años de observación y experiencia, lagunas reiteradas en la comunicación didáctica ordinaria, en relación con propuestas características de obras, testimonios y cánones del denominado *pensamiento oriental*, reuniéndolas en categorías de conocimiento (que finalmente fueron tres: ego, autoconocimiento y conciencia); b) Ratificar, sopesar y formar conceptos menores incluidos en ellas, con inferencias de consideraciones, inferencias e investigaciones relevantes de diversos autores suficientemente fiables y reconocidos; c) Adaptar las paulatinas construcciones de sendas categorías como corpus para la educación centrada en la condición humana, sobre cualquier tipo de cualificación; d) Descubrirlos como hábiles y fundamentales para la formación básica y la evolución personal de los profesores, como medida de coherencia, en tanto que

educadores de otros; e) Descubrirlos como cuestiones específicamente didácticas o correspondientes a su marco de responsabilidades; f) Constatar de nuevo en los marcos didácticos las anotaciones anteriores, de modo que originen algún tipo de proyección práctica capaz de neutralizar y satisfacer las deficiencias percibidas y ya categorizadas como problema empírico; g) Comprobar la relativa eficacia de tales medidas aplicadas en el marco funcional de las carreras docentes, al cual finalmente se dirige la investigación.

Para tal realización educativa, se ha partido de: a) Una clarificación o definición, in extenso, del significado de evolución interior, que en nuestro caso es inherente a la de cada uno de los tres ámbitos; b) Una fundamentación de tal conceptualización; c) Una justificación de carácter social del porqué de tal necesidad; d) Una serie de pautas destinadas a la consecuente evolución interior de los docentes, dentro de los programas de formación inicial y permanente del profesorado; e) El consecuente desarrollo de las pautas didácticas precisas para la estimulación de tal posibilidad de evolución, traídas de la observación detenida de la práctica docente y contrastadas reiteradamente.

Desde tales premisas esta inquisición apunta hacia la posibilidad de abordaje directo de la evolución interior (madurez profunda, crecimiento personal) de los profesores, a partir del estudio, experiencia y transformación sobre los ámbitos de conocimiento que se presentan, como formalizaciones cuyo origen subyace en el denominado *pensamiento oriental*. En consecuencia, las carreras docentes podrían beneficiarse de tales conocimientos como base de la formación que aportan o como conocimiento que

fundamente la posibilidad de orientar su didáctica, para coadyuvar a una mayor evolución interior de sus alumnos integrada en la enseñanza cotidiana, contribuyendo así más concreta y eficazmente a la evolución global de la propia sociedad.

PROCEDIMIENTO METODOLOGICO. El procedimiento metodológico seguido durante los años de realización se ha articulado fielmente sobre las pretensiones graduales citadas con anterioridad, correspondiéndose, en virtud de su secuencia, a sendas fases de su ejecución, que han sido las siguientes: a) Fase preliminar: Estructuración y organización de la experiencia y de los conocimientos previos; hace referencia al estudio detenido de obras y autores adscritos al llamado *pensamiento oriental clásico* (hindú y chino, básicamente), y al esfuerzo de su síntesis en tres pilares o ámbitos de conocimiento-experiencia-transformación interior: ego, autoconocimiento y conciencia; b) Posicionamiento teórico ante la realidad, producto de reflexiones, vivencias y meditaciones resultantes del contraste de las conclusiones anteriores y las situaciones objeto de estudio: la comunicación didáctica de los profesores, especialmente contemplada en el marco de carreras docentes; c) Desarrollos complejos de índole lógico-deductiva, obtenidos a partir de un intento de adaptación de tales ámbitos de conocimiento a la formación de los profesores, y consecuente análisis de discrepancias entre ambos; el desencaje fundamental resulta ser que los tres ámbitos en que inicialmente se conceptuó el *pensamiento oriental* no se contemplan formalmente en las carreras docentes, ni en consecuencia en la comunicación didáctica que los profesores formados en ellas; d) Toma de conciencia de que esas carencias -y consecuentes excesos-

podrían ser satisfechas con un corpus destinado a la evolución personal de los profesores, orientada como formación básica; e) Verificación de la observación de tales supuestas *lagunas* en la práctica docente y consecuentes concepciones acerca de ellas; f) Análisis en profundidad de los tres ámbitos en cuestión, y traducción en categorías de conocimiento más concretas, hasta hacerlos útiles para ser empleados como referentes de observación más precisa; g) Elaboración de hipótesis destinadas a comprobar los procedimientos, principios, enfoques o fuentes de motivación más válidos para paliar las *lagunas* de formación y comunicación didáctica propias de cada uno de los tres ámbitos, en el marco de las carreras docentes; h) Verificación de las observaciones y concepción de tales repercusiones didácticas pertenecientes a cada ámbito, en nuevas actuaciones docentes, y mediante la actualización de observaciones anteriores; i) Comprobación en la práctica, en situaciones distintas, de su refrendada validez; j) Como curiosidad, búsqueda en las fuentes preliminares (*cánones de pensamiento oriental*) de alguno de tales procedimientos de acción.

CARACTERÍSTICAS DEL MÉTODO.

Rigurosamente contemplado, el procedimiento metodológico seguido responde a lo que la ciencia tradicional denomina *método científico*, destinado a la construcción de teorías según un proceso hipotético-deductivo. Sin embargo, como ya se ha dicho, el empleo masivo de técnicas cuantitativas no se ajusta al objeto de esta investigación, por lo que ni en la recogida de datos de las primeras fases, ni en sus verificaciones y ratificaciones han mediado técnicas estadísticas. Ha sido éste el modo que se ha visto más adecuado a las características de la investigación, y en

función de ellas se ha desarrollado. Como tal esquema hipotético-deductivo, su mayor crítica estribaría en que sus conclusiones, aun siendo intrínsecamente provisionales por ser *científicas*, darían lugar a construcciones excesivamente sólidas que se *resistirían* a su modificación o a su rechazo (I. Delclaux Oraa, 1994, p. 39, adaptado). Ante esto hay que decir, como ya se ha mencionado, que al encontrarse esta investigación inscrita en la formación del profesorado, al ser ésta parte de la didáctica y al tratarse esta última de un arte, estará siempre auxiliada de elementos y procedimientos propios de la ciencia en general y de las ciencias sociales en particular; pero que, aun siendo así, el resultado nunca será ciencia, sino arte. Por ello, podemos sostener que el procedimiento de fondo puede haber sido una adaptación del *método científico por excelencia*, porque se ajustaba al modo de abordar la cuestión, pero que el edificio resultante no es *científico*, sino *didáctico*, y por eso mismo artístico, con lo que más que de *solidez* o *resistencia* a su modificación de lo que habría que hablar es de adecuación para los individuos que pueden beneficiarse de ellos.

El método seguido está determinado por las siguientes cualidades complementarias: a) Es empírico, es decir, fundado en la experiencia, que se ha analizado selectivamente y con un cuidado exquisito durante más de cinco años, diaria y continuamente; b) Ha partido de una recogida de información (observaciones, percepción de lagunas, etc.) permanente, porque los sujetos de investigación (fundamentalmente, docentes universitarios de cuatro titulaciones universitarias adscritas a carreras docentes, alumnos de carreras docentes, y, en todo caso, mi propia persona, como alumno y como

profesor) en todo momento han sido examinados; los datos eran posteriormente analizados, sopesados y conceptuados; c) Se basa pues en el descubrimiento y posterior formulación de obviedades, como frecuentemente acontece en otros ámbitos del conocimiento, como puedan ser la matemática, la física, la psicología, la filosofía, etc., y como también le es propio a la didáctica; d) Podría considerarse racional-crítico, porque es conforme a la razón, al apoyarse en un esquema lógico globalmente deductivo, y su desarrollo responde a inferencias lo más rigurosas posible; e) Es dialéctico porque una vez desarrollada la alternativa racional sobre el análisis de la realidad, procura complementar y sintetizar la conclusión con el análisis del que ésta partía; h) Se ha pretendido, en todo momento, la consecuencia o la coherencia con lo que se iba obteniendo, de modo que era la propia investigación el primer foro de aplicación de los progresivos descubrimientos; i) Actitudinalmente arranca y desemboca en una motivación evolucionista (teihardiana), ya que todo lo anterior está justificado por un ánimo de mejora profunda de la actual situación de desarrollo humano y en un optimismo centrado en la posibilidad de evolucionar como especie, entendida como reflexión de la humanidad sobre sí misma; j) Ante todo se justifica y ha perseguido lograr una proyección práctica y muy fundamentada de los modos de desarrollar y conceptuar la comunicación didáctica, destinados a paliar significativamente las lagunas expresadas primeramente.

[NOTA: Aunque hayamos mencionado como cualidad del método la palabra "crítica", no debe entenderse esta investigación incluida en el denominado *paradigma crítico* ni en ningún otro *paradigma*, entre otras

razones porque: a) No tiene la intención de desafiar, ni desafía a la autoridad establecida (W. Carr, y S. Kemmis, 1988, p. 217), sino que desarrolla una perspectiva directamente constructiva, que, a veces, no favorece a esa autoridad, ni a quienes la obedecen; b) Es inidentificable con *paradigma* alguno, por no considerar correcta esta calificación, aplicada a la didáctica; c) No admite el concepto de "curriculum", "currículum", "currículo", "currículo", "curricular", y demás derivados, por entender que estos significantes provienen de un error lingüístico del que no pretende ser partícipe, y sí reconoce, en cambio, el valor significativo del concepto de "didáctica", anterior en el tiempo, más enriquecedor, propio y adecuado, para lo que nos ocupa; d) No parte de la actividad comprometida de "comunidades autocríticas" (T. S. Popkevitiz, 1988), sino de cada profesor como individuo, comprometido, desde su evolución personal, con la de la humanidad que integra, insignificante, pero insustituiblemente; e) No se basa en argumentos de tan liviana fundamentación y tan débil capacidad crítica como demuestran tener los que se manejan en dicho *paradigma*.]

REFERENCIAS EMPÍRICAS DE ESTA INVESTIGACIÓN. En general, los ámbitos de formación del profesorado, entendidos como el conjunto de cuestiones y problemas que la competen, habrían de estar dictados por el profesorado en ejercicio, y no por investigadores y administraciones de educación (editorial y política) ajenos a la escuela, que marchan al frente sin formar parte de ella. De la escuela y sus profesionales habría de nacer la didáctica que luego se aprendiera en las carreras docentes, como síntesis de lo más selecto, que casi siempre rebasa la *medianía añeja* que suele prescribir el fundamento de

las reformas educativas. Son las necesidades y procesos surgidos en la comunicación didáctica los que han de definir y realimentar esos ámbitos de formación. De aquí que tal clarificación puede conceptuarse como un descubrimiento de obviedades (como puedan serlo la matemática, la física o la psicología), para el agudo observador a las que, no obstante, puede no ser fácil el acceso, independientemente de que se disponga de los recursos y conocimientos necesarios. Las penetraciones que se hacen no desvelan, de ordinario, la totalidad, ni la hondura de tales precisiones; y, sin embargo, no significan ni suponen que una necesidad determinable no subyazca día a día. Así como la comunicación didáctica puede tenerse como un fenómeno complejo y profundo, los ámbitos de formación del profesorado que de su percepción se derivan pueden calificarse análogamente. Lo que en ocasiones ocurre es que, a veces, una determinada demanda no se puede encasillar en las categorías de conocimiento propias de la oferta de formación del profesorado conocida. Y, en otros casos, ni siquiera es lo suficientemente sensible como para percibir esa demanda.

Dentro de las múltiples necesidades nacidas de la práctica que, lógicamente, podrían definir los consecuentes ámbitos de formación, es preciso distinguir tres criterios de clasificación, capaces de definir un sistema multidimensional: a) Criterio de perentoriedad: Según éste, podemos diferenciar entre: 1) Necesidades urgentes e inmediatas; 2) Necesidades importantes y mediatas; b) Criterio de destino: Según se trate de satisfacer: 1) Necesidades (egocéntricas) de comunicación, centradas en la actuación docente; 2) Necesidades de formación fundamental; c) Criterio de perceptibilidad: Según sean: 1) Necesidades

observables generalmente; 2) Ocultas, aunque categorizables por obvias; d) Criterio de finalidad: Según se pretenda: 1) El enriquecimiento afectocognitivo del alumno, todo lo significativo que se quiera; 2) La madurez del alumno; e) Criterio de alcance: Según se asuma como norma y como propio: 1) Una conciencia fragmentaria, centrada en alguna cualificación humana; 2) Una conciencia no parcial, centrada en la propia condición humana, o universal; f) Criterio de polarización de la atención afectocognitiva: Según se centre en: 1) Objetos (elementos formales, alumno, contenidos, etc.); 2) Sí mismo.

A la vista de lo anterior, ocurre que, casi nunca, las polaridades anteriores se verifican dualmente. No obstante, pueden servirnos para analizar dónde se centra la formación del profesorado tradicional (actual), y dónde, en consecuencia, se dirige el contenido de esta investigación. La formación actual tiende a centrarse más en necesidades inmediatas (a1), que suelen coincidir con las necesidades centradas en cómo sobrellevar menos costosamente la comunicación didáctica (b1), atendiendo cuestiones compartidas socialmente y evidentes (c1), pretendiendo la consecución de aprendizajes significativos del alumno prescritos por los cuestionarios ministeriales (d1), limitados por una conciencia fragmentaria (e1), y centrado en el estudio de su universo objetual (f1).

Partimos de la base de que el conjunto {a1 + b1 + c1 + d1 + e1 + f1} compone un entramado *necesario* para la consecución de rendimientos, opulencias y enriquecimientos sobre una pauta normal de competitividad, profundamente insolidaria y poco sinérgica con el global de la vida humana.

Con todo, el presente trabajo se desarrolla dentro del sistema $\{a^2 + b^2 + c^2 + d^2 + e^2 + f^2\}$; y dentro de este sistema contribuirá a definir los que se consideran fundamentos indispensables para la formación del profesor, porque así lo requiere la práctica. O sea, se inscribe, predominantemente, en el marco de referencias siguiente:

a) Abordaje directo de necesidades importantes, sean o no mediatas [...]

b) [...] sobre cuestiones de formación básica del profesorado [...],

c) [...] no percibidas la globalidad de los docentes o los profesionales dedicados a su formación -y por ello casi inéditas como tales-, aunque profundamente obvias [...],

d) [...] con el objetivo de estimular una educación para la madurez, entendida como evolución personal o interior del ser humano [...],

e) [...] para promover una conciencia no fragmentaria y convergente, que no permanezca en los sesgos inherentes a las cualificaciones humanas parciales [...],

f) [...] centrándose en el sí mismo del docente, antes que volcándose en lo otro, sea personal, material o formal.

SISTEMA DE RAZONES Y NECESIDADES.

Es ésta, en definitiva, una investigación sobre

principios de didáctica. Es decir, sobre la base, los orígenes y las razones fundamentales de este arte. Los porqués básicos que la han motivado, son los siguientes: a) Si la didáctica es un arte, el buen arte tiene mucho de ciencia, y la ciencia está dotada de un alto grado de justificación epistemológica, hay partes de la didáctica (dentro de las que le proporcionan su acientificidad) más necesitadas de fundamentación; falta hacer, pues, que la haya y, sin embargo, podrían realizar hasta cotas insospechadas la calidad y las realizaciones de ese arte; b) Muy pocos profesionales trabajan en un marco de mayor incertidumbre; al procurar concretar una porción radical de aquello que realiza, podría proporcionársele la más profunda formación; c) A mi entender, a la universidad actual es generalizable lo que hace ya bastantes años, P. Garagorri (1969), discípulo de J. Ortega y Gasset, apuntaba; esto es, que en su marco de estudio la búsqueda de la cultura personal y el pensamiento era la excepción; por otro lado, V. García Hoz (1992) declaraba en una entrevista destinada a una publicación divulgativa: "Que la reflexión no está de moda es uno de los males de hoy"; en este sentido, desde esta investigación se pretende, en sentido estricto, reflexionar ex novo, construir creativamente, como sospecho que no se tiende a hacer en la universidad, y, quizá sí se debiera; d) Creo percibir que, en la investigación sobre formación del profesorado, se investiga mucho sobre lo que ya está investigado, afinándolo o refinándolo, con poco sentido y menos valor; e) Se investiga, sobre todo, sobre resultantes y prescripciones, y poco sobre componentes y verdaderas novedades; f) Desde mi punto de vista, los motivos de investigación educativa invitan más a la quietud y al apoltronamiento, que a la incertidumbre y a la duda, probablemente porque lo que desemboca en

la inquietud se considere menos atractivo o más incómodo de asumir; por esta inercia de refuerzo y de formación de los investigadores pedagógicos, lo dinámico es menos abundante; g) La atención hacia la comunicación didáctica se centra en la actuación (intencional) del profesor, más que en lo que el profesor es, y transmite sin pretenderlo; h) El sistema educativo garantiza educación de todo orden "curricular", pero este ordenamiento no garantiza madurez o crecimiento interior; i) Las diversas reformas educativas dejan siempre por hacer la reforma de la educación (A. de la Herrán Gascón, 1993); j) Independientemente de la falta de formación del profesorado, la que tiene lugar tampoco muestra especial interés en que los profesores-alumnos maduren especialmente; k) Si un profesor no es especialmente maduro, ¿cómo va a orientar en este sentido a sus alumnos? l) Aunque se reconozca que se trata de un problema central, tan antiguo como el hombre, las ciencias de la educación que conocemos no abordan de una manera clara, sistemática y satisfactoria la posible concreción de esta madurez o crecimiento interior; sin embargo, para muchas escuelas psicológicas orientales, tanto el problema como las técnicas y las artes destinadas a su consecución son conocimientos fiables; ll) A mi juicio, la más exquisita fundamentación pedagógica, asimilable por la didáctica, ha sido reflexionada y enunciada por personajes históricos, algunos de los cuales se consideran iniciadores de religiones; al ser común a los más importantes de ellos, puede considerarse contrastada y validada a priori; esa fundamentación es extrapolable y formulable a su vez, de modo que pueda ser asimilada por las carreras docentes; esa fundamentación puede percibirse como un triángulo funcional, cuyos vértices son tres conceptos altamente

complejos: ego, autoconocimiento y conciencia; m) En caso afirmativo, el ámbito del conocimiento humano que, sobre todos, debería investigarlo, del modo menos parcial posible, debería ser la didáctica, entre otras razones por no mostrar sesgos unánimes relativamente intensos; n) Sin un componente actitudinal en el profesorado orientado a su posible evolución personal, y, sin una práctica destinada en lo profundo a inquirir este sentido, la didáctica -y, si se me apura, cualquier actividad humana- no satisface esencialmente; ñ) Enseñar y orientar en torno a la inquietud por este conocimiento es la aportación más importante que un docente puede realizar, para que el alumno medre, desde su bienestar, hacia un "más ser"; o) La enseñanza de la evolución personal, no puede presentarse sobre unos "contenidos curriculares", en función de los cuales el profesor ha transmitir o ha de formarse, a partir de determinados métodos, técnicas, modelos, tecnologías, etc.; no es una enseñanza más, no es privativa de contenido alguno, no tiene por qué ocupar lugar, informativamente hablando, en la comunicación didáctica; tampoco es ni puede ser motivo de una "enseñanza transversal", porque estos añadidos a las "áreas curriculares" se definen como "un conjunto de aspectos de especial relevancia para el desarrollo de la sociedad durante los últimos años" (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989), y los conocimientos que en esta investigación sistematizaremos no son *especialmente* sino generalmente relevantes, no se dirigen al "desarrollo de la sociedad", sino a su evolución en profundidad y desde cada ser, y no son siquiera propios de "los últimos años", sino perennes; p) En cambio, sí componen un conjunto de conocimientos que conforman un estado, nivel o amplitud de conciencia que, una vez que se ha adquirido, se transmite, y que

puede influir directamente en la didáctica de los profesores, en el tratamiento de los contenidos y en la reorientación epistémica de los mismos; q) Una vez que impregna la personalidad docente, se transmite como parte de la didáctica misma; r) A la postre, esta didáctica, renovada desde su fundamentación o simplemente orientada conscientemente hacia la posible evolución del ser humano, constituiría un aporte decisivo para una verdadera evolución social desde la escuela, lo cual atribuiría a la escuela un papel protagonista y lógico, ligado a su natural razón de ser.

Aquellos porqués son resumibles en dos motivos: a) Sin evolución interior no hay nada que hacer, y lo que se hace es incierto, arriesgado y peligroso, en cualquier ámbito del conocimiento humano; a mi juicio, éste es uno de los grandes valores del legado de Teilhard de Chardin, que transformo en la primera causa y compromiso epistémico, justificador de este trabajo; b) De la educación, a través del profesorado, ha de promoverse esta consideración, como sentido de la vida de todo ser humano; pero para ello, es preciso fundamentar bien la pretensión, el contenido y las pautas de didáctica correspondientes.

Esta investigación se hace como una construcción progresiva. A medida que se han ido cubriendo etapas que respondían a unas determinadas hipótesis, surgían otras hipótesis menores y mayores que justificaban y determinaban su continuidad. Presenta y satisface en toda su extensión, por tanto, muchas cuestiones pendientes, con el fin de contribuir a demostrar la hipótesis de partida, y a fundamentar, desde ella, la formación didáctica del profesorado.

Es cierto que, al inquirir sobre una área relativamente inexplorada para unas determinadas disciplinas o artes, se corre el riesgo de redundar o no acertar. Sin embargo, el mero intento, el solo inicio, creo que vale la pena procurarlo.

DE LOS TRES AMBITOS INVESTIGADOS.

La línea reformadora de la educación ofrece la virtual oportunidad de incluir, expresamente, nuevos ámbitos del conocimiento en el repertorio escolar. Independientemente de que lo prescriba ésta o aquella reforma legislativa, entiendo que no es lógico que la universidad, más concretamente las carreras de educación, permanezcan detrás de esta iniciativa, concebida para los estudios preuniversitarios. Es más, no deberían caracterizarse por otra cosa. Máxime, cuando desde las carreras docentes no se plantea la posibilidad expresa de formación de profesores más maduros que sean capaces de transmitir a sus alumnos alguna indicación para llegar a una mayor calidad humana y crecer interiormente. Lo anterior quiere definir la principal característica de los ámbitos de definición, análisis y sistematización investigación que se han tratado, y es que han sido generados *ad hoc*, desde una previa identificación de necesidades presentes y muy extendidas, aunque precisamente por ello sean poco perceptibles.

Se inquiriere sobre el ego, el autoconocimiento y la conciencia, simultáneamente, en tanto que: a) Componentes de la personalidad afines a la consideración didáctica, con especial referencia a quienes tienen como profesión educar a otros; b) Áreas de conocimiento, experiencia y transformación muy interrelacionadas, que se intersecan en la

evolución humana; c) Posibles procesos de evolución de la personalidad; d) Referencias de evolución interior de los profesores, capaces de capaces de proyectarse en su práctica, para dotarla de una mayor capacidad de comunicación de esa misma madurez que las mantiene.

En definitiva, se trata de ámbitos que podrían calificarse de *variables intermedias* (es decir, con un correlato afectocognitivo; J. L. Pinillos, 1982, p. 506), a caballo entre las fibras más íntimas de la personalidad, el mundo de vivencias personales y la posibilidad de formación, sin cuya consideración la preparación docente universitaria tradicional, inicial o en servicio, es una contradictio in terminis.

La proyección práctica de tales ámbitos o variables es semejante, mutatis mutandis, a la de la energía, desde el marco de la física. Así:

La energía no es en sí directamente observable, pero el físico comprueba su existencia mediante observaciones empíricas de las actividades que genera. Sin embargo, jamás diríamos que el concepto de energía no es un concepto científico. Pues en realidad figura entre los conceptos científicos fundamentales (J. O'Manique, 1978, p. 129).

Ciertamente, en nuestro caso la calificación de *científico* probablemente no sea pertinente, ya que las conclusiones de investigaciones sobre didáctica siempre estarán en condiciones de ser elevadas a arte o, en su defecto, a artesanía. Pero lo que sí es de interés para lo que nos ocupa es tener en cuenta que: a) Los ámbitos que trataremos no son directamente

observables; b) Que de este tipo de inquisiciones - aunque a posteriori se estimen como fallidas- es de lo que más precisa la didáctica, porque es lo que menos prolifera; c) Que, aun siendo *variables intermedias* o con correlato afectocognitivo, se intentará abordar su interioridad, su exterioridad y su intermedio, con todos los riesgos que tal pretensión comporta.

ACTITUD SUBYACENTE. Con la presente investigación y desde ella, quiero definir una causa, para pretender avanzar e investigar más en un determinado sentido. La postura es de intento, de examen, de proyecto, de apertura y de deseo de diálogo, porque lo que sí me parece posible es haber formulado una brecha sumamente fértil para la didáctica; porque la universidad debiera ser, sobre cualquier otra cosa, el foro de investigación y debate de lo que se encuentra o justifica plausiblemente encontrarse en la avanzadilla de otros conocimientos. Máxime, si el ámbito del conocimiento se refiere a la educación y a la didáctica, que, por definición, es vanguardia y origen del resto de los saberes humanos.

LA UTOPIA, REFERENCIA NECESARIA. A mi juicio, para avanzar en investigación educativa, porque la naturaleza de la misma educación así lo pide: "Es preciso reaccionar, entusiasmarse y volver a colmar de abstracciones realizables (es decir, de concreciones no llevadas a cabo todavía) las alforjas de las pretensiones" (A. de la Herrán Gascón, 1993, p. 40). La utopía (o utopia) (del griego οὐ, no, y τοπος, lugar: lugar que no existe) no es una alucinación, una quimera o una moda. Al contrario, muestra planes, proyectos, doctrinas, sistemas, etc. irrealizables, en el momento de su formulación (Real

Academia Española, 1994, p. 2053, adaptado). Quiere esto decir que pueden ser llevados a cabo en un futuro cercano o mediato. No está reñida con la mesura o la humildad de carácter. Hubo un tiempo, pues, en que la gratuidad de la enseñanza, el ecumenismo, la formación del profesorado, la integración escolar, la "Escuela Nueva", la "U.N.E.S.C.O.", la igualdad de oportunidades entre sexos, la intervención educativa contra el racismo, la generalización del teléfono o la popularización del automóvil eran utopías. Lo fueron, hasta que no se comenzaron a realizar alguna vez en algún lado. Y es que: "sólo lo inverosímil tiene probabilidad de ser cierto", como decía P. Teilhard de Chardin. Si desde la didáctica no se considera natural trabajar en función de una utopía, ¿qué nos queda?

Para que una utopía sea útil, pues, probablemente deban articularse dos requisitos: a) En cuanto a su formulación, que parta (en el mismo, en contrario o en análogo sentido) de lo que en la realidad hay y se está haciendo; o sea, que esté lógicamente articulada a lo que hay, sin discontinuidad; b) En cuanto a la actitud de los destinatarios, que, por los condicionantes que sean (autoridad del proponente, circunstancias, personalidad de los sujetos, grado de inquietud, etc.), sepan verla, al menos, como algo que está más acá del horizonte; c) En cuanto al autor de la proposición, que se encuentre erguido sobre el suelo, y no colgado del cielo.

En educación y sobre esta dialéctica, hay un dilema de fondo: o se responde permanentemente a las demandas sociales, como prescriben de ordinario las *reformas*, con lo que se avanzaría siempre pegados al pasado y a otros sistemas sociales cuya motivación es la económica, o tiramos de la cuerda dinámogena del

entusiasmo en la escuela (C. Urdiales), en el aula o fuera de ella, para poder producir generaciones más conscientes y responsables de lo que hacen, de que se puede evolucionar junto los imperativos sociales y de cómo mejorar profundamente. A mi juicio, lo más propio de la educación es colocar el bienestar aparente en función del más ser profundo, y nunca al revés, hipotecando una posibilidad preciosa, con cuya pérdida la escuela está dejando de serlo, un poco.

La utopía inteligente trabaja en función de la autonomía de la escuela, que es la gran tendencia (A. de la Herrán Gascón, 1993), favoreciendo que se haga labor desde la misma, y lo contrario la está vendiendo a quien con mayor habilidad y sutileza sabe modularla o restringirla, en sentidos diferentes a los de sus profesionales más conscientes. La utopía práctica es una fuente de motivación capaz de comunicar, a quienes se dirige, orientaciones para su propia evolución y la de lo que conocen y comparten, no como prescripciones, sino como imperativos, derechos-deberes y causas de generoso compromiso. La utopía práctica y la utopía inteligente se articulan cuando se enfocan desde coordenadas de mayor claridad intelectual (clarividencia) y conciencia: "Y es que la mirada hacia adelante [que también denomina "sueño hacia adelante"] se hace justamente más aguda a medida que se hace más claramente consciente" (E. Bloch, 1977, p. 133). Lo que, también se puede traducir diciendo que quienes no hacen uso ni admiten algún tipo de utopía quizá sea porque su conciencia se encuentra sodormida.

Para la presente investigación he buscado causas de trabajo y justificación, para lo que al cabo podría conseguirse, en un marco de referencia utópico

y enormemente útil, compuesto por una serie de asertos: a) "La educación lo puede todo" (Helvecio); b) "El mundo se reformaría, si fuera reformada la educación" (G. W. Leibniz); c) "Una buena educación es precisamente el origen de todo el bien en el mundo" (I. Kant); d) "En la tarea de la reconstrucción del mundo, la educación puede representar un papel decisivo" (V. García Hoz); e) La educación es la "energía primera de la humanidad" (J. Bousquet) (p. 38, adaptado).

CARÁCTER PROSPECTIVO. Las investigaciones sobre didáctica intentan descubrirla y comprenderla, a lo largo de sus tres momentos: teoría, diseño y práctica. Sobre esta diferenciación a priori, relativa al objeto de trabajo, puede entreverse una dualidad, aún sin una clara tendencia a la convergencia: a) Por un lado, el tipo de investigación retrospectivo, es decir, referido al pasado: Comprende no sólo las investigaciones de historia de la educación, sino todas aquellas sistematizaciones, ratificaciones y contrastes que se desarrollan dentro del marco prescriptivo de las leyes educativas actuales (reformas), y no pretenden ir más allá de las mismas u otras leyes educativas preexistentes; b) Por otro, la investigación prospectiva, que, pudiendo partir del presente, intenta ir más allá de la prescripción vigente.

La investigación retrospectiva de la didáctica, tal y como la entendemos aquí, es la más efectuada, y suele ser, exclusivamente, para la que se forma al profesor. Sus fundamentos suelen ser poco amplios, poco completos y reiterativos. Un ejemplo concreto es el recurso por parte de muchas de las investigaciones llevadas a cabo, desde los nuevos *paradigmas*, de la

figura de Habermas, un filósofo que se ha puesto de moda, habiéndose leído, en general, parcialmente, habiéndose traído al ámbito educativo con violencia y calzador. El peligro de esta investigación es la especialización hasta la minuciosidad innecesaria y redundante, hasta el punto de poder perder la visión global, tanto histórica como sincrónica, de lo que se está haciendo. Si pudiésemos personificarla, y asociar este peligro una patología psíquica a la que pudiera tender, ésta sería, probablemente, la neurosis obsesiva; enfermedad, por cierto, de muy difícil tratamiento.

La investigación didáctica de corte prospectivo es el menos abordado; pero, cuando tiene lugar, debe estar mucho más cuidadosamente fundamentada que la retrospectiva. Los ámbitos de investigación podrían identificarse a los que varios autores asocian a la "pedagogía prospectiva", y que son, entre otros: a) Enseñar a pensar, reflexiva y críticamente, creativa, convivencial y alegremente (V. García Hoz); b) Los valores, al estilo de los organismos internacionales y las leyes educativas, a la luz de cada cultura (desde un punto de vista social), o de cada capacidad creativa (desde un punto de vista individual), con la limitación de no enseñar antivalores (R. Marín Ibáñez); c) La formación del profesorado, y concretamente: 1) Sus cualidades personales; 2) Su rigor científico; 3) Su formación filosófica (D. Sacristán); d) Los métodos de enseñanza, no tanto en su vertiente técnica o científica, cuanto en su faceta humanista, y la reflexión filosófica, hacia una definición mística del hombre (F. Rielo) (Fundación Fernando Rielo, 1991). El peligro de este tipo de investigación es la ruptura con lo real, por perder el sentido de las circunstancias. Si este peligro pudiera

asociarse a una patología, ésta sería la esquizofrenia.

La tendencia normal del ser humano es a hacer permanecer ambas tendencias. Lo deseable es el equilibrio dinámico entre ambas o, en su defecto, la capacidad de reequilibrar cualquier posible descompensación.

A juicio de muchos observadores, que denominaremos "más pesimistas", ese desnivel es evidente, a razón de la cantidad de investigaciones sobre didáctica de uno y otro tipo, y de los profesores de carreras docentes que están dispuestos a reconocer investigaciones de naturaleza prospectiva. Para éstos, los programas de formación del profesorado y las consecuentes necesidades de investigación que de ellos se derivan enmascaran otro tipo de cuestiones mal resueltas, siempre pendientes y mucho más importantes, aunque se muestren menos perentorias, por la continua actitud de elusión de los anteriores profesores. La cojera de la educación provendría de una carencia esencial. Según ellos, la tendencia ordinaria es, por una parte, a quedarse en la carcasa del fenómeno y a olvidarse de la profundidad, y, por otra, a fijar la atención en las líneas normativas vigentes, y a negar la posibilidad de medrar desde ellas.

En cambio, otro grupo de observadores, que calificaremos como "más optimistas", opina de manera diferente. Hay quien piensa, como V. García Hoz (1946), que: "si la Pedagogía española se encuentra un poco descuidada en algunos aspectos, no obstante, aquellos que explican el sentido radical de toda la obra educativa están vivos y actuantes en el mundo pedagógico" (p. 8). Otros parecen entrever algo así

como una aplicación epistemológica del principio físico de acción y reacción o del principio de Arquímedes. Por ejemplo, afirma E. Morin (1988): "Al mismo tiempo que edifica una vertiginosa Torre de Babel de los conocimientos, nuestro siglo efectúa una inmersión más vertiginosa todavía en la crisis de los fundamentos del conocimiento" (p. 22). Que, a mi juicio, no es más que un reflejo en el ámbito de la investigación en didáctica de un síndrome mayor, motivado por el propio deseo de evolucionar, es decir, de desarrollarse y desarrollar los conocimientos sociales con ecuanimidad y con sentido.

La presente investigación pretende resolver tal dualidad, retomando ambas vertientes de investigación y aprendizaje del modo más lógico. En primer término, procurando tratar "el fenómeno, pero todo el fenómeno", como decía Teilhard. Y en segundo término, porque resulta aparentemente lo más lógico, colocando la pretensión y las realizaciones que hemos calificado como retrospectivas, en función de las prospectivas, justificando de tal modo la razón de ser de ambas.

EGO

ANÁLISIS

CONCEPTO DE EGO Y CAMBIO HUMANO

INTRODUCCIÓN. La pretensión de este primer ámbito para la formación básica de los profesores no es sólo intentar habilitar un nuevo fundamento para la didáctica, sino definirlo para ser interpretado, como un problema específicamente didáctico. Puesto que lo que formalmente se pretende es plasmar el resultado analítico de una investigación empírica (fundada en la experiencia, regido y destinada a ella), nos trae buena cuenta tener presente las observaciones realizadas por B. Russell (1956) (premio Nobel de literatura en 1950), en los comienzos de su ensayo "Educación y disciplina", al decir: "Toda teoría pedagógica seria debe estar constituida por dos partes: un concepto de los fines de la vida y una ciencia de la dinámica psicológica; esto es, de las leyes que rigen los cambios mentales" (p. 893). Del primer concepto advertido por el eminente matemático y filósofo, se da

buena cuenta, cuando es necesario, a lo largo de toda la investigación. El segundo requisito se puede hacer corresponder con este primer fundamento, del cual hay que señalar que ha sido elaborado ad hoc, para poder identificar lo más somera pero completamente posible el conjunto de cuestiones y problemas, cuya satisfacción suficiente se pretende dar mediante la didáctica.

ADVERTENCIA. Es preciso señalar que sobre este fundamento se asentarán radialmente los siguientes, por lo que su importancia relativa es básica.

PRETENSION. La pretensión o finalidad de este fundamento o ámbito destinado a la formación básica de los profesores es la elaboración de un inicial esbozo de teoría psicológica con entidad propia -que bien podría denominarse "egología")-, expresamente construido mediante paciente investigación, para facilitar la formación específica básica de los profesores, su evaluación e intervención didáctica del ego y las consecuencias que de la asunción de tal concepto se desprenden. Y lo que se deriva es la posibilidad de identificar las variables que bloquean la posible de evolución interior del ser humano en cualquiera de sus marcos de comunicación y, antes que de todos ellos, de los profesores, a su vez potenciales comunicadores de la posible evolución personal de sus alumnos, desde su ejemplo y sus conocimientos.

A posteriori, este agrupamiento de contenidos psicológicos también es una contribución a lo que la psicología debiera ser, y no es, a juicio de P. D. Ouspensky (1978), cuando afirmaba:

Cuando hayamos reconocido cuán importante es, en el estudio del hombre, el punto de vista de su posible evolución, comprenderemos que la primera respuesta a la pregunta: ¿qué es la psicología? debiera ser: La psicología es el estudio de los principios, leyes y hechos relativos a la posible evolución del hombre (p. 12).

Por tanto, se pretende orientar el potencial epistemológico de este corpus en una dirección directamente evolucionista. Pero no sólo eso. Esa posible evolución a que aludía P. D. Ouspensky (1978) no tiene posibilidad alguna de desarrollo social, si no va asociada íntimamente con la didáctica. La psicología sin la educación restringe enormemente su potencial de ayuda, y la educación sin la psicología está *descabezada*. Este primer ámbito pretende ser la base de un sistema teórico mayor, en que fundamentar la formación básica del profesorado, en el sentido de esa misma evolución, cuyo comienzo ha de ser la de sí mismo, como el de un psicólogo debería ser la autoaplicación de aquello que prescribe.

De lo anterior resulta que la formación para la evolución personal de los profesores no tiene otro destino posible que ser una cuestión básica de dicha formación, porque, sólo si se conoce a fondo de antemano, podrá organizar a las otras en el tiempo, encauzándolas y poniéndolas en función del logro paulatino de esa misma evolución personal del profesor que, cuanto más madura esté, mejor podrá estimular y transmitir a sus alumnos. Si, en el seno de las carreras docentes, todavía no lo es, porque desde los investigadores más prestigiosos aún no se ha reflexionado lo suficientemente bien de un modo generalizado, no significa que deba continuar sin serlo,

sino que, con más urgencia, debe serlo.

ORIGEN TERMINOLÓGICO Y CONCEPTUAL DEL EGO. El término se puso de moda, en nuestro entorno cultural, a partir de la colisión entre las hipótesis freudianas y la sociedad victoriana de la Viena de finales del XIX. Este *ego*, entendido generalmente por el psicoanálisis como la región del aparato psíquico que articula las normas e imposiciones externas (socioeducativas) con los impulsos inconscientes de naturaleza sexual y agresiva, no es la noción que se retoma aquí. Para S. Freud (1980) o G. W. Allport (1969), el desarrollo del ego se traduce como: a) Devenir de la personalidad hacia la madurez; b) Incremento de autoconocimiento; c) Afianzamiento de la identificación sexual; d) Adaptación social. Desde nuestra perspectiva más bien centrada en premisas orientales, su significado tiene poco que ver con esta acepción, aunque haya quien, como el Yogui Ramacharaka (s/fb), inicialmente lo defina como el "yo" freudiano, al estimar que "el ego es el director de los hábitos y actitudes de la mente, y que la voluntad es el instrumento directo y constantemente utilizable del ego" (p. 233).

APROXIMACIÓN INTUITIVA. Debido a su inherente complejidad y amplitud, he optado por realizar una primera aproximación intuitiva, a través de una serie de asertos pertenecientes a autores suficientemente conocidos. En todos y cada uno de ellos, la noción de ego está en alguna medida contenida. La idea es conformar, con ellos, un *sistema de ecuaciones de conceptos* que, mientras acota su sentido, vaya reduciendo el número de incógnitas, para organizar su conocimiento:

"Sentimiento conceptual del sí mismo identificado con la condición separada del individuo; aquella parte de la mente con la cual el individuo se identifica" (A. H. Maslow et al., 1987, p. 410).

"Esto equivale a decir que en el estado de identificación el hombre es incapaz de considerar imparcialmente el objeto de su identificación" (P. D. Ouspensky, 1978, p. 50).

"Lo que llamamos ego es lo que los humanos prehoméricos llamaban un dios" (T. Mc Kenna, 1991, p. 17).

"Toda nuestra vida está al servicio de una imperdonable debilidad: el sentimiento de la propia importancia" (R. A. Calle, 1991b, p. 108).

"Es una disposición natural en el hombre el considerar como suyo todo cuanto está en su poder" (J. J. Rousseau, 1987, p. 94).

"Esto equivale a decir que, por construcción y estructura, todo ego humano es elementalmente, pero irremplazable y 'no intercambiablemente' coextensivo a todo el Universo" (P. Teilhard de Chardin, 1967, p. 204).

"El hombre -seguimos concluyendo- es por esencia una totalidad, un todo, una síntesis, eso sí, cuando descubre enteramente su puesto dentro de lo Absoluto o el Ser" (S. García-Bermejo Pizarro, 1992, p. 27).

"Según el budismo, la noción de ego, es decir, la conciencia de uno mismo como individualidad

discreta, es una ilusión (P. Kapleau, 1986, p. 388).

"[Es] El pequeño yo, posesivo y limitado, que hay que destruir, en la medida en que está hecho de ilusiones, mientras que cada uno tiende a atribuirle una verdadera realidad (T. Deshimaru, 1993, p. 163).

CONCEPTUACIÓN GENERAL DE EGO. La consolidación e incremento del ego, como veremos, es incompatible con el autoconocimiento y con la evolución de la conciencia, por lo que globalmente pudiera ser considerado como componente no coadyuvador a la mejora del psiquismo, en el sentido de no favorecedor de la evolución interior.

Restringidamente, entenderemos por *ego* a la representación de la personalidad autocondicionada por apegos, adherencias, dependencias e identificaciones, orientada a la promoción de esos mismos condicionantes, en detrimento de la evolución interior. Extensivamente, podemos formular el siguiente concepto: Componente complejo y representativo del psiquismo (individual o compartido) desde el cual se generan, mantienen, desarrollan y evidencian una serie de indicios, cuyas manifestaciones provienen de un condicionamiento a) Apegos o inclinaciones particulares; b) Dependencias o condicionamientos afectocognitivos; c) Adherencias o ataduras del conocimiento; d) Identificaciones o equivalencias del yo profundo con cosas, personas, creencias, *etiquetas*, etc. e) Consideración egocéntrica de los objetos de identificación como algo propio; f) Polarización de los deseos hacia lo entendido como propio; g) Apreciación distorsionada o ensalzamiento excesivo del objeto

interpretado como propio; h) Egoísmo o atención desmedida hacia el propio interés; i) Razonamiento parcial, en tres sentidos: 1) Fragmentario o sesgado (no ecuánime) hacia una parte, lógicamente completable; 2) Inhibido o disminuido, en cuanto a intensidad y capacidad de apreciación y penetración intelectual; 3) Divergente, destructivo, descomponedor; j) Dificultad para aprender, entender y aceptar otras parcialidades de la misma categoría o finalidad; k) Desconsideración o desestimación de la validez de esas posturas, que se juzgan como peores o como rivales, a priori; l) Abundancia de predisposiciones y prejuicios pertenecientes al carácter o ideología de la propia fuente de adherencia; ll) Narcisismo parcial, autoimportancia o importancia de lo considerado como propio; m) Ausencia de duda, en cuanto a la fuente de parcialidad; n) Ausencia de críticas hacia la fuente de parcialidad; ñ) Incomodidad, tensión, resistencia o ansiedad ante la crítica externa sobre la propia fuente de parcialidad; o) Quietud interior, apoltronamiento, por la sensación de estar en la verdad, en lo verdadero o en lo mejor; p) Ausencia de autocríticas, en lo que respecta al bagaje afectocognitivo y comportamental de la fuente de parcialidad que se ha internalizado; q) Insatisfacción profunda relacionada con el tema de su identificación parcial; r) Superficialidad reactiva, focalizada en alguna ocupación específica, o general; s) Menor autonomía hacia el motivo de identificación, o hacia la cuestión atendida por la fuente de parcialidad; t) Autoconocimiento disminuido; u) Capacidad de visión disminuida; v) Menor capacidad de comprensión; w) Menor flexibilidad, o dificultad para la rectificación; x) Serenidad interior disminuida; y) Menor nivel o ausencia de compromiso social trascendente; z) Orientación de su libertad y sus valores al bienestar;

α) Escaso sentimiento de universalidad, sea como solidaridad, paz o evolución conjunta del bloque humano; β) Tendencia a filiarse o adscribirse a sistemas personales o sociales. Todos estos signos y síntomas, representativos de la evolución interior o madurez personal, comprenden tanto los apegos relativos a la aceptación como al rechazo, y sus niveles intermedios, siendo mayor su intensidad, a medida que se alejan de la mayor neutralidad.

CONCEPTUACIÓN PSICOGENÉTICA DE EGO. Retrotraído a sus raíces psicogenéticas primigenias, el ego humano podría conceptuarse como una elaboración del instinto (tendencia biológica primaria, irreflexiva, inconsciente, dotada de cierta *ceguera*, rígida, invariante, estereotipada y relativamente estable, ligada a la conservación del individuo y la especie y común a otros seres vivos), realizada sobre identificaciones, apegos, dependencias y adherencias cada vez más complejas y conscientes, marcadas por una tendencia a su continuidad y a la prosecución de aquello que las origina, refuerza o justifica.

Tomado lo anterior como premisa, podemos deducir tres apreciaciones de interés para esta investigación: a) El ego es propio de todo ser humano, y va unido a su índole o a su condición; b) Desde sus tramos psicogenéticos primeros hasta sus manifestaciones adultas, mantiene una correspondencia o *respectividad* genética evidente; lo que sí parece es que las predisposiciones genéticas pueden ser moduladas, controladas, estimuladas o complicadas por la educación, lo que significa que la anterior relación no define tanto una determinación cuanto una posibilidad, y que, por lo mismo, el ego adulto y la

sociedad egotizada probablemente sean producto de una comprensión educativa no del todo acertada; c) En su origen funcional, su fuente de motivación y su repercusión es la necesidad vital, y no negatividad alguna; puesto que a medida que el ser se desarrolla su madurez va a ser estimada como la realización de exitosa de su autonomía (desapego de ese *instinto de conservación* original), el mismo criterio que aplicamos a su antecedente instintivo acaba por definirnos la madurez del adulto en relación a su ego elaborado, hasta llegar a dilucidarse como ausencia de ego. La clave será entonces analizar exhaustivamente esta entidad, para que su conocimiento sea significativo.

IDENTIFICACIONES. Para un mejor conocimiento del ego, podemos intentar profundizar en sus componentes más elementales: las identificaciones o apegos. La acepción que más comúnmente adopta la psicología del término identificación, lo asocia a una condición de madurez y desarrollo psíquico. Así, suele entenderse como un proceso mental y psicogenético mediante el cual, el niño va asimilando, consciente e inconscientemente, caracteres constituyentes de los adultos próximos; el joven hace lo propio con sus ídolos personales, etc. Todo ello, en orden a apropiarse (o injertarse), provisionalmente, de unos segmentos de comportamiento, mientras su personalidad en maduración gesta los suyos.

Como ya vimos en la delimitación conceptual de la noción de ego, ocurre aquí también que el sentido del término identificación que estamos siguiendo dista, casi completamente, de su noción tradicional. Desde nuestra perspectiva de investigación teórico-conceptual, por identificación no entenderemos aquella noción evolutiva, porque no es adscribible a un

signo, una fase o una condición de madurez. En todo caso, se trataría de una característica permanente y dinámica, representativa de que la cota de madurez se encuentra en un nivel evidentemente mejorable; y, en todo caso, de un indicio de que la cota de madurez ha podido descender.

La hipótesis de partida, es que se trata del proceso estructural y básico del ego. Así, podría tenerse a la identificación como un proceso-producto de naturaleza afectocognitiva asimilable al apego, la adherencia intelectual o la dependencia por ello motivada. Podemos suscribir, con P. D. Ouspensky (1978), que "Es un 'descubrimiento psicológico' completamente olvidado" (p. 51). Para simplificar, en adelante se tendrán las identificaciones, las adherencias, las dependencias, los apegos y las ataduras como significados prácticamente equivalentes, admitiendo que los dos primeros atenderían más bien su vertiente cognitiva, los dos segundos la faceta más afectiva, y el último su globalidad afectocognitiva.

Así pues, la identificación también puede percibirse como la unidad funcional mínima en que el ego se puede descomponer. Algunos autores parecen tender a hacer equivaler identificación y ego. Por ejemplo, P. D. Ouspensky (1972) llega a afirmar en este sentido que: "Si el hombre pudiera liberarse de la identificación, se liberaría de muchas de las manifestaciones inútiles y estúpidas" (p. 50).

Teniendo en cuenta que el conjunto de identificaciones y apegos, en el marco funcional del ego, definen: "un estado curioso en el cual pasa el hombre más de la mitad de su vida" (P. D. Ouspensky, 1978, p. 50), a la liberación de las

identificaciones sólo se puede llegar de un modo satisfactorio, mediante una ampliación de la conciencia y una consecuente mayor madurez. Desde nuestro punto de vista, "si el hombre pudiera liberarse de la identificación", simplemente sería más libre, por ser más maduro. Quizá deba reflexionarse detenidamente, si, entre la lucha del joven y de la juventud por su "identidad" (E. H. Erickson, 1980), y la captura del potencial humano por la identificación, no se encuentra un eslabón perdido de la fundamentación de la posible evolución humana, mediante la educación.

RESPUESTA PSICOLÓGICA. No se ha verificado una respuesta exclusiva de la psicología, al problema planteado por el ego. Podríamos considerar, no obstante, que la cuestión se aborda, en parte, al menos, desde la publicación de la "Tradentis disciplinis", de J. L. Vives, de 1531, hasta nuestros días. Es de justicia reconocer, no obstante que, cuando la "psicología profunda" de C. G. Jung, la "psicología humanista" de A. H. Maslow, la "psicosíntesis" de R. Assaglioli, la "psicoterapia iniciática" de K. G. Dürckheim, la "psicología transpersonal" de A. Watts, Ch. Tart, K. Wilber o P. Brunton, o la más reciente "psicología transcultural" empiezan a pronunciar los primeros balbuceos rastreándolo, Oriente lleva más de cuarenta siglos *cazando* al ego.

La psicología social actual parece ocuparse, predominantemente, del diseño de modelos teóricos de identidad personal, pero no bucea ni afina en las causas primigenias de los procesos formales. Con palabras de J. F. Morales Domínguez (1989):

La Psicología científica, que actualmente muestra un acusado interés hacia los fenómenos de

identidad, ha acuñado para referirse a ellos muchos términos que si bien han ido engrosando el vocabulario psicológico no han conseguido, en cambio, incrementar paralelamente la precisión con que cabe describir estos fenómenos (p. 41).

Los trabajos de M. Zavalloni (1972), con su "egoecología", y otros como M. Rosenberg, J. C. Turner, H. Tajfel, J. P. Codol, E. Goffman, etc. se quedan, desde mi punto de vista, en una franja intermedia, brillante y estéril, de la psicología social. Probablemente le sea difícil prosperar en este campo, porque: a) No se encuentra en una fase muy avanzada de su estudio; b) No se trata de un problema principalmente psicológico, cuanto también didáctico; c) Tampoco es sólo una cuestión social; d) Tampoco es reducible a una cuestión científica, en sentido restringido, sujeta a verificaciones de hipótesis.

Actualmente, la positiva presión ejercida por investigaciones realizadas desde la psicología transpersonal ha llevado a concluir a eminentes investigadores, como J. Rof Carballo (1986, 1988) o C. R. Rogers (1987) con una triple actitud: a) De detección de un cambio profundo que, desde su disciplina, está teniendo lugar ahora; b) De necesidad de continuar aportando conocimientos válidos para diagnosticar la realidad humana, que fragmenta las personalidades individuales y consolida la injusticia y la inmadurez social; c) De búsqueda de alternativas que den luz a una necesaria nueva terapéutica del hombre.

EGO Y DIDÁCTICA. El auténtico avance es el avance de muchos, y el mayor avance siempre ha sido el que ha proporcionado la didáctica como disciplina e instrumento de comunicación. El resto de las

estrategias institucionales, por su orientación y parcialidad, e individuales (psicoterapia, mística, ontología, teología, etc.), por su limitada capacidad de influencia general, o ya han atravesado su momento, o no han resultado lo suficientemente fértiles, o, por su sesgadura, no han podido proporcionar soluciones válidas para todos. Se confía en las soluciones generalizadas, como afirma el catedrático S. García-Bermejo Pizarro (1992), porque el problema es general, pero al no ser las alternativas conocidas de carácter verdaderamente global, por permanecer egotizadas, los resultados nunca son siquiera levemente satisfactorios.

De aquí que nuestra investigación intente otorgar esta confianza a la didáctica, como instrumento para comprender, diluir o reconducir al ego, en cualquiera de sus manifestaciones, por las siguientes razones: a) Es la baza menos sesgada o egotizada en algún sentido, a priori; b) Análogamente, es la más adecuada, por su función social; c) Sus posibilidades de influencia masiva le confieren la capacidad necesaria para canalizar con éxito las posibles alternativas; d) La didáctica, como arte de la enseñanza-aprendizaje, es pertinente con vistas al ego, porque éste es, en última instancia, un motivo de trabajo educativo; e) En teoría, la didáctica no precisa de parcialidad unánime para desarrollarse; es más, a mayor parcialidad, la didáctica deja de ser sí misma para amanecer como otra cosa muy distinta. Dicho de otro modo, si la didáctica no mostrara la posibilidad de la no-parcialidad concretamente, se contradiría. En efecto, como afirmaba J. Krishnamurti (1983), en una línea muy parecida con autores más conocidos, como C. R. Rogers (1987): "Después de todo, la función educativa consiste en producir un individuo integrado

que sea capaz de habérselas con la vida inteligentemente, totalmente, no parcialmente" (p. 19). Sin embargo, esta elemental reflexión apenas aparece formalmente como problema propio de la didáctica y más específicamente de la formación de los profesores.

La función de la didáctica es, en última instancia, el perfeccionamiento humano. Pero, tan en última instancia se deja a aquél que, tras tachársele de *vaporoso e inasible fin de la educación*, se abandona en el cajón de las metas inútiles o excesivamente amplias. Sin embargo, tanto la versión positiva (*perfeccionamiento*) como negativa (a mi juicio, *ego*) de nuestro tema, no por ser excesivamente amplia, debe dejarse de lado como no pertinente para este arte de educación. Más bien, lo único aceptable ética, racional y humanamente es precisamente lo contrario, se consiga o no.

La hipótesis con que trabajaremos será otra, para contribuir a concretar ese *fin* de un modo mínimamente consecuente: Si la didáctica pretende el perfeccionamiento humano, el profesor debe ser un maestro excepcional. El conocimiento del ego es principal para poder contribuir a su propia la evolución y a la de quienes con él se comunican, y, desde ahí, al crecimiento de la sociedad en su conjunto. Ésta es, a la vez, una utopía (algo no realizado todavía), un imperativo y un derecho-deber básico para todo docente en formación universitaria o ejerciente.

EL EGO, DIFICULTAD HACIA LA MADUREZ. Se entenderá por madurez interior o evolución personal un estado de evolución psíquica,

caracterizado y orientado hacia la no-dependencia de sesgadura o parcialidad, la consecuente liberación interior y la resultante pretensión de colocar el bien estar, en función del más ser. ¿Qué es lo que impide a la sociedad dirigirse a la madurez que individualidades históricas aparentemente sí han tenido? Desde mi punto de vista, esta cuestión se puede contestar con las siguientes respuestas, no excluyentes: a) Necesidades básicas deficientemente cubiertas (A. H. Maslow, 1954); b) Ausencia de didácticas válidas orientadas a la eliminación del ego; c) Excesivo apego o identificación a alguna solución parcial, y consecuente incomodidad ante la contradictoria alternativa; d) Torpeza intelectual, déficit de habilidades críticas; e) Ausencia de significado profundo de la vida, sobre el trinomio libertad, responsabilidad, trascendencia (V. E. Frankl, 1986), que en esta investigación denominamos, en unicidad, evolución humana; f) Ilusión de "iluminación": por alguna experiencia extraordinaria, se cree haber llegado a la meta, y, desde ahí, se distorsiona la posibilidad de evolucionar; g) Temor (como mecanismo de defensa) a la responsabilidad derivada de la autoconciencia; puede ser válido recordar aquí lo que, para el pensamiento (que al fin y al cabo ha de estar presente en el inicio y desarrollo del proceso de cambio) decía B. Russell en "Principles of social reconstruction", de 1916: "Para que el pensamiento llegue a ser posesión de muchos, no privilegio de unos pocos, debemos eliminar el temor" (en E. Fromm, 1987, p. 56); h) Bloqueo de elementos personales o instituciones ancladas en la parcialidad o egotizadas, para cuyos intereses les es válido el planteamiento dual.

Pero, si lo que predomina es el quietismo, la

ausencia de duda, el creer que se ha llegado a la meta definitiva o que otras diferentes de la propia son inalcanzables, la necesidad de más sesgaduras y aportes parciales, y la imposibilidad de evolucionar a cotas superiores, porque se niega que existan, será muy difícil investigar y comenzar.

"ISMOS" (O -ISMOS). Individual y grupalmente, se intuye la posibilidad de llegar a funcionar y a ser más, plenamente (full functioning person) (C. R. Rogers, 1961). Pero se prefiere vivir la frustración esencial en comunidad. Las situaciones problemáticas siempre han unido más al ser humano, reafirmandole en sus adherencias e identificaciones, por necesidad de comunicación y por necesidad de apoyo mutuo. Es entonces cuando, como si de "-itis" (inflamaciones del ego) sociopsíquicas se tratasen, cobran un mayor protagonismo los "ismos" (no en el sentido empleado por R. Gómez de la Serna, 1947). Los "ismos" hacen referencia, individualmente, a actitudes organizadas por apegos, y, socialmente, a escuelas, sistemas, corrientes, doctrinas, movimientos, u otras organizaciones del ego, de todo orden (político, religioso, económico, sociocultural, profesional, etc.).

Suele ocurrir que los indicios del ego que antes se expresaron, normalmente anidan y se desarrollan, prosperan y se reproducen en los rediles, en los apriscos y en los cotos cerrados, en torno a estos "ismos", como entidades sistémicas o sistemas de creencias institucionalizadas o con pretensiones de formalización en ese sentido, y, bastante menos, en vericuetos de conocimientos o en campos abiertos del saber.

En opinión de R. Eucken (1925), premio Nobel que moriría en 1926:

Toda institución social se funda y cuenta con esta disposición egoísta; la cultura puede cubrir con fórmulas convencionales la grosería del instinto natural, pero deja intacto el fondo; el yo en que se apoya toda cultura humana es todo menos un yo espiritual (p. 167).

EDUCACIÓN PARA SUPERAR LOS "ISMOS".

Actualmente y sin haberse percatado de su proceso fundamental, ya se han afrontado didácticamente los primeros "ismos", interpretándolos a través de un prisma social, sociológico e histórico, como potenciales condicionamientos peligrosos. En efecto, por ejemplo, el Ministerio de Educación y Ciencia (1989) prescribe pretensiones y metas orientadas a "la superación de inhibiciones y prejuicios y el rechazo de discriminaciones personales (edad, sexo, rasgos físicos y psíquicos, etc.) y sociales (clase social, grupo de pertenencia, etc.)". Simultáneamente, promueve apegos hacia la propia comunidad en que se vive (Comunidad Autónoma, España y la Comunidad Europea...; p. 79, adaptado). De la senda cuestiones, que son las que más se aproximan a nuestro ámbito conceptual, podemos extraer varias observaciones: a) Que es un avance importante que se manifieste, aunque sea limitadamente, como lo hace el documento; b) Que, aunque apunten hacia el qué, no perfilan el cómo; c) Tampoco parten de una reflexión psicológica y didáctica suficiente sobre el particular; d) Que provienen de otro "ismo" (tendencia ideológica, administración educativa, grupo de pertenencia, etc.), parcial, por definición; e) Respecto a la primera, que es sólo negativa (destinada al rechazo de) y no

profundiza; f) Respecto a la segunda, que, por limitarse sin atender (o siquiera mencionar) a universalidad, se contradice en lo sustancial.

De lo más interesante de la cita adaptada anterior son los dos "etc." y el signo "...", aunque es realmente difícil saber qué quieren decir, o si apuntan hacia donde dirigimos nuestra pretensión de trabajo: demostrar que todos los apegos, identificaciones, dependencias, adherencia, etc. asociadas a los "ismos" (menos términos como daltonismo, albinismo, prognatismo, abismo, organismo, algunos deportes, etc., que no se definen por la dependencia y sesgadura que suponen) obedecen a un proceso psíquico común, diferentes tan sólo en intensidad y contenido de aplicación, que son la causa primera de la miseria interior del ser humano, el verdadero freno de su posible convergencia como consecuencia significativa de su evolución personal. Ese proceso es interpretable en su totalidad desde el concepto de ego, ya presentado, y puede ser considerado, analizado y tratado directamente por la didáctica, a través de unos profesores adecuadamente formados en el particular.

Un ejemplo sencillo de comportamiento egótico [en adelante, entenderemos por *egótico* lo relativo al ego] está presente en la siguiente reflexión de E. Fromm (1987):

Mientras obedezco al poder del Estado, de la Iglesia o de la opinión pública, me siento seguro y protegido. En verdad, poco importa cuál es el poder al que obedezco. Es siempre una institución, u hombres, que utilizan de una u otra manera la fuerza y que pretenden fraudulentamente, poscer la omniscencia y la omnipotencia (p. 15).

POSIBILIDADES. Si como apuntó S. Freud (1980), toda omnipotencia esconde una impotencia, y a la inversa, la omnipotencia vendría definida por los sistemas que, desde sus limitados intereses, imprimen objetivos e imperativos a quienes no puede hacer otra cosa que acatarlos; y la impotencia a priori estaría como resultado de su apercepción. Nuestra postura no es polar, y se sostiene desde la esperanza de que la problemática sea paliable desde la comunicación didáctica, previa adecuada formación del profesorado.

Ante el reto del abordaje del ego, caben las posibilidades siguientes: a) Tener voluntad y conciencia de querer profundizar; b) No tener voluntad ni conciencia de querer profundizar; c) Tener voluntad y conciencia de no querer profundizar; d) Tener voluntad y conciencia de no querer querer profundizar.

Tras algunos años de observación en infinidad de situaciones de campo, he podido constatar que el grupo de actitudes menos frecuente ha sido el segundo. La mayoría de sujetos describían una llamativa dualidad, cuyos extremos eran "interés" (opción "a") y "repugnancia" (opción "c") y "d").

Quizá un apego o identificación excesivos con un concepto tradicional y restringido de didáctica o de formación del profesorado invalide la respectividad entre las tesis que aquí se defienden y la propia didáctica; y, con ello, disminuya una deseable receptividad a priori. Pero, si por didáctica se entiende el arte orientado y la disciplina artística centrada en investigación y en la comunicación de la inquietud por el conocimiento; y por formación del profesorado se

admite que, entre información y estructura de la personalidad existe un componente mediador determinante del buen porvenir de ambas, entonces, quizá estemos a las puertas de condensar una nueva vía de algo que va más allá de la mera formación técnica, artística, crítica, o como se la quiera llamar.

Es aparentemente cierto que el ego y sus manifestaciones son prácticamente inherentes al psiquismo humano, pero esto no quiere decir que la "normalidad" lo ampare sine die, por dos razones: a) Primera, porque hay suficientes testimonios como para concluir que, a estas alturas de la historia, puede abordarse (una vez más) su problemática, desde la óptica de la formación didáctica del profesor (ésta es la relativa novedad); b) Segunda, porque su síndrome, por muy frecuente que sea, puede ser reconocido.

DE LAS CONSIDERACIONES INSTITUCIONALES. La mayoría de los problemas sociales (y por ende individuales) se arraigan en el ego, y por ello quizá tengan una evidente raíz educativa. Actualmente, la educación se limita a contestar, como mejor sabe, aunque siempre con una alícuota de ignorancia importante y comprensible, lo que se le prescribe desde fuera. Sin embargo, es difícil que la sociedad reclame a la escuela, desde sus instituciones, para tratar al ego (o equivalente), porque no corresponde a pedagogos o didactas lo suficientemente profundos y desegotizados (desinteresados) su administración, y porque, para la mayoría de las instituciones sociales, la explotación del ego individual es un modus vivendi. Sin embargo, socialmente se piden soluciones (alivio de síntomas) para los conflictos étnicos, las discriminaciones injustas, las actitudes fanáticas, el terrorismo, el paro,

el egoísmo, los conflictos bélicos, el pesimismo imperante, las injusticias cometidas en los organismos internacionales, la rigidez, el miedo, la falta de unidad humana, los desequilibrios socioeconómicos... lo parcial, lo sesgado, lo no-universal se tambalea (quizá esté pasando de moda) debido, tanto a su inherente incompletud, como a su lógica complementariedad. Pues bien, atiéndase al hecho de que todos estos y otros muchos problemas sociales (en primera instancia originados en la inmadurez del ser humano) provienen del ego, porque, en última término pueden ser reducidos a apegos, identificaciones, parcialidades, etc. Al radicarse éstos en los anteriormente mencionados indicios egóticos, creo admisible poder suponer la conclusión de que, cuando menos en sus vertientes preventiva, optimizadora y correctiva (excluyo, por tanto, la vía curativa, que quedaría repartida entre la misma pedagogía, la orientación educativa, la psicología y la psiquiatría), el análisis de la causalidad del ego y sus manifestaciones individuales y sociales, la delimitación de su problemática, el examen de sus factores favorecedores, y la investigación y búsqueda de los procedimientos, contenidos y metodologías de enseñanza y de autoenseñanza suficientes para favorecer la madurez del sujeto, desde su desegotización, es una responsabilidad de la didáctica. Si las instituciones (menos conscientes o más egotizadas) no reclaman a la didáctica para ir educando conforme a la disolución paulatina del ego humano, tendrá que ser la escuela quien tome la iniciativa. De hecho, con algunos de los "ismos" más evidentes (racismo, sexismo, alcoholismo, integrista, etc.), ya lo ha hecho.

La educación está -piensan muchos- para algo más que el recuerdo esperanzado y a la vez

culpabilizado tras las grandes contiendas mundiales, porque su función primordial no es siquiera sublimar el dolor. En caso de lograrse abrir una vía lo suficientemente amplia desde sus premisas epistémicas hasta el ego (tal y como aquí se presenta), podría encontrarse en disposición de ser verdaderamente útil a la evolución; es decir, podrá encontrarse en una excelente ocasión de hacer aproximadamente lo que debe. Llegamos así a los umbrales de un concepto que, asimilado en profundidad, pudiera ser capaz de mejorar la sociedad. Revolución que, a pesar de ser una paciente veterana, deberá brotar de los campos de la educación y la didáctica, para ser eficaz y crecientemente mejorada; pero habrá de hacerlo cuando ésta, desde sus profesores, se encuentren preparados. Si no, lo más urgente es esperar.

EL EGO, PROBLEMA DE DIDÁCTICA Y DE FORMACIÓN BÁSICA DE LOS PROFESORES

PROYECCIÓN SOCIAL DEL PROBLEMA.

Para intuir la problemática de fondo desde una perspectiva social y su posibilidad de solución, tan sólo es preciso encontrar los rasgos comunes a una serie de situaciones y acciones formalmente semejantes, y nominar adecuadamente la conclusión y diagnosticar lo más completamente posible la causa. En cambio, respecto a su posible solución, en cambio, no hay que hacer muchos esfuerzos por reflexionar: lo natural es que la educación, a través de la didáctica y la orientación, que la debe vertebrar, actúe en la vanguardia del cultivo social. Lo deseable es que lo haga generando, simultáneamente, cultura social e inquietud por un mayor y mejor conocimiento, destinado a la experiencia y a la transformación hacia un "ser más"

(de corte teilhardiano).

No es éste el planteamiento que se sigue o se requiere de la escuela. No se trata, por ello, de lo normal o lo frecuente. Lo que de ordinario ocurre es que toda didáctica se entiende inscrita en un sistema educativo, cuya sinergia se encuentra orientada a responder demandas sociales supuestamente pedagógicas, que no van más allá del "bien estar". El tránsito del bienestar al más ser pasa necesariamente por un más profundo conocimiento del ego y una consecuente elevación de la conciencia.

En el caso que nos ocupa, es significativo detectar en individuos, grupos de aprendizaje, instituciones del más alto nivel, organismos internacionales, y, ya en otro orden, en medios de comunicación social, una tendencia no sistemática, destinada a transformar multitud de rasgos egóticos en otros más propios de un sentimiento nuevo y positivo de solidaridad, convergencia y universalidad, junto a un intento consciente de superación de muchos de los rasgos egóticos que en esta investigación se citan.

Por ejemplo, el sociólogo B. M. Selekman, en su ensayo sobre "La estrategia del odio", de 1942, un escrito de posguerra, detecta un par de indicios de esta argumentación:

Más allá de la familia, los hombres se ligan de forma variada al vecindario, el club, la escuela, el partido, el sindicato, el Estado, la Iglesia, la Nación. Pero del mismo modo en que los sentimientos destructivos pueden surgir incluso de la unidad coherente de la vida familiar para torcer

y desfigurar la conducta individual, así también esas otras instituciones todavía más alejadas del individuo pueden generar toda clase de antagonismos y frustraciones (en E. Mayo, 1977, p. 149).

En el texto anterior quedan bien reflejadas, tácitamente, una cara y una cruz indecisas a que puede conducir esa ligadura afectocognitiva: a) Una, orientada a la competencia de unos "ismos" contra otros; b) Otra, encaminada a la cooperación de unos "ismos" junto a otros, en beneficio de la evolución humana global. La primera postura es la que aquí calificaríamos como intensamente egótica y social. La segunda, como noogenética o evolucionista.

Es evidente que la indefinición que subyace a esta toma de decisión, cuya conciencia educativa y posibilidad de descubrimiento de capacidades y procedimientos intentamos poner en evidencia, puede obedecer a una razón doble, que quizá sea la bipolaridad de una misma razón: a) Existe una ausencia de fundamentación y consideración pedagógica, destinada a su comunicación didáctica; b) La capacidad humana para converger no está tan desarrollada o tan bien cultivada como pudiera y debiera.

Ante este hecho, caben dos posibilidades: a) O se abandona el desenlace a la espontaneidad del ser humano, en las manos del devenir y de la historia; b) O la escuela (en su más amplia acepción) asume este crítico problema del fenómeno humano, como propio y preferente. Desde el primer punto de vista podría pensarse que las conformaciones sociales del ego son referentes para su superación. De hecho, la evolución

humana podría describirse formalmente en estos términos; y los "ismos" vendrían a ser, como la *gripe*, un mal para el que no existe curación por su variabilidad y generalidad. Desde el segundo sistema de referencia, la actitud no sería, ni mucho menos, tan expectante. Partiría, en primer lugar, de desbloquear un permanentemente provisional y bien comprendido silencio de la escuela hacia el fenómeno de la egotización social, cuyo final supusiera el comienzo de una reflexión necesaria, inédita históricamente hablando, destinada a una "escolarización de la sociedad" que garantizase una maduración global del ser humano. Esta compleja, amplia y precisa labor no podría ser descubierta, analizada, descrita, investigada, explicada, propuesta e investigada, más que por la institución de la educación, sobre todo porque: a) Al reflexionar sobre el ego y sus efectos se estaría refiriendo a un problema educativo; b) Aunque no se encuentre exenta de escomamiento, es la organización social menos sesgada (condicionada por el ego); c) Es la que más potencia modificadora tiene, por incidir en las personas, a lo largo de la mayor parte de su vida. Que el análisis y la educación del ego, como clave de la evolución humana, esté en manos de la didáctica, o que se haya de confiar en la didáctica para hacer esto es un hito y, al mismo tiempo, quizá la última posibilidad lógica que le queda al ser humano (A. de la Herrán Gascón, 1993, adaptado).

PREVENCIÓN EDUCATIVA DEL EGO SOCIAL. La cristalización de las ligaduras egóticas que dan lugar a los "ismos", radica en la egotización de sus componentes apegados, identificados o afiliados, y más concretamente en su atracción por lo incompleto, la complacencia en el autosesgo, la

automerma, la autolimitación, el apego, la supeditación de intereses y expectativas evolucionistas a rendimientos sistémicos, la afirmación basada en una actitud competitiva, el apoltronamiento de su capacidad de aprendizaje hacia otros argumentos, creencias o razonamientos característicos de los "ismos" rivales, la parcialidad en el razonamiento y en el sentimiento, la torpeza en la posibilidad de converger, la preservación de lo que se entiende como propio, la sensación de estar o pertenecer a lo mejor, de haber llegado a la meta, etc. En definitiva, una cierta miseria o defecto profundo, en cuanto se refiere a la promoción de la condición humana, sacrificada o *hipotecada* en función de cualquier cualificación restringida y fragmentaria, suficientemente reforzante.

Hemos mencionado que, efectivamente, fenómenos sociales (racismo, sexismo, alcoholismo, integrismo, etc.) han sido ya asumidos como asideros de un pensamiento estereotipado, parcial evidente o potencialmente problemático, que ya a nadie extraña que se aborden en un aula. Una hipótesis fundamental que desde esta reflexión intento demostrar es que, a mi juicio, el proceso afectocognitivo que conforman aquellos dos "ismos" radicales, rechazados socialmente de un modo consciente, no es distinto del que se encuentra en la base del resto de los "ismos", formalizaciones o institucionalizaciones del ego admitidos socialmente, porque todos ellos responden al síndrome que alguno de cuyos signos apenas hemos mencionado.

En consecuencia, porque ese basamento funcional común no se percibe debido a su normalidad, o no se pretende o interesa alcanzar su

apercepción, el abordaje de esta cuestión ligada al concepto de ego que tratamos no se ha fundamentado hasta el momento adecuadamente. Evidentemente, si se asumiera o si acaso se considerase como motivo de investigación generalizado, la organización social se tambalearía desde sus estructuras más profundas. Puesto que la evolución del ser humano como grupo no consiste más que en la desegotización misma asumida conscientemente, lo que aquí proponemos es que el proceso aflorc al conocimiento social a través de una formación específica de los profesores, y que la institución escolar asuma un liderazgo apuntando en este sentido.

Asumir con claridad esta fundamentación supone estar en mejores condiciones para prevenir los efectos fragmentarios, divergentes y dolorosos del ego social, y unas mayores oportunidades de crecimiento interior, convergencia de todo orden, promoción de la condición del ser humano y autorrealización generalizada.

PROBLEMA PRINCIPAL LA EDUCACIÓN.

En general, se considera que el problema número uno de la educación (fundamentalmente, didáctica y orientación educativa) es cómo atender las necesidades individuales en un marco de grupo. Los hechos parecen confirmar este aserto, ya que una gran cantidad de los conocimientos de las ciencias de la educación parecen apuntar a su buena cobertura. Es preciso reconocer que muchos de los intentos han acertado en sus propósitos. Sin embargo, es preciso reflexionar que: a) Se trata de una meta de carácter instrumental; b) Es por tanto, en sentido estricto, necesaria e insuficiente; c) De las anteriores proposiciones se deduce que, si los intereses de las

ciencias de la educación y de quienes con ellas investigan y desde ellas forman, se reducen a su realización, el resultado y los propios protagonistas de la acción se caracterizarán por una recurrencia y un reduccionismo en la superficialidad, que sólo conceptúa a la didáctica o a la orientación como disciplinas explicativas de una instrumentación de lo evidente. ¿Y su sentido? ¿Cuál sería, entonces, el fundamento que guíase su para qué? La prueba que valida este reduccionismo funcional es que la realización educativa precisamente es de Norte de lo que carece. Y no sólo eso: en muchos investigadores ocurre que, a la vez, está dotada de una fobia a cualquier propuesta de Norte, por muy bien argumentada que se encuentre.

El primer problema a atender y a reflexionar en *didáctica y formación de profesorado* nunca debe ser un cómo. Y, si lo es, siempre habrá de hacerse en función de un para qué que le proporcione un sentido más allá de la mera aplicación, receta o técnica, entendidas como procedimientos para la realización de un arte.

Desde el contexto en que estamos, ese primer problema, conceptuado desde la observación del estado de cosas social actual, desde una perspectiva histórica, desde una actitud no identificada con parcialidad alguna, desde las reflexiones realizadas hasta el presente, y desde la formación y experiencia *didáctica de quien escribe*, debiera ser: a) En un primer momento: 1) Respecto a los alumnos: Cómo dotarles de las pautas de reflexión y comunicación necesarias, como para comprender el fenómeno del ego en toda su amplitud, y como para no estancar las propias posibilidades en algún remanso del ego,

individual o social; 2) Respecto a los profesores: Cómo conseguir que asuman lo mismo que se enunció para los discentes, más el arte preciso para promocionar en sus alumnos y en ellos mismos la condición humana, sobre cualquier tipo de cualificación circunstancial y fragmentaria; lo que no es otra cosa que saber accionar la llave de la investigación y la enseñanza del más puro respeto didáctico, mantenido hacia el alumno, hacia la humanidad en su conjunto y hacia la historia de la que cada presente forma una parte insignificante e insustituible; b) En un segundo momento, para alumnos y profesores, cómo lograr una rangos superiores que asocien niveles superiores y más amplios de conciencia.

Evidentemente, problemas como el de la realización de la enseñanza individualizada en un marco de grupo: a) Pueden estimarse o medirse en términos de variables dependientes cuantitativas (rendimiento académico, estados afectivos de integración, de normalización, etc.); b) Estas variables, a su vez, tienen como meta la realización de otros logros dependientes de carácter social (progresos, auges, desarrollos, aumentos de la calidad del nivel de vida, etc.); c) En tercer término, están vinculados a circunstancias tiempoespaciales determinadas, a coyunturas asociadas a la inercia de la modernidad, con la cual también interesa que se identifique lo más profundamente posible esta forma de hacer y de pensar.

En cambio, el problema educativo de la desegotización y la consecuente elevación de la conciencia: a) Parece más difícil de estimar en términos cuantitativos, cualitativos o mixtos, porque

a muchos no parece ni que exista; b) Sólo tiene como propósito la maduración humana, individual y colectiva, que a su vez pretende la evolución humana de todo orden; algo que no a toda persona o "ismo" le resulta de interés, en tanto que egótico; c) Es una cuestión no vinculada a lugar, época, coyunturas o inercias circunstanciales específicas; es, por decirlo así, algo menos propio de nuestra época o de nuestra comunidad o de nuestra situación.

Desde mi punto de vista: a) Que el segundo de los supuestos problemas número uno de la didáctica y la orientación haya acompañado al ser humano desde el comienzo de la historia, no es motivo como para que hoy, cuando lo coyuntural y perentorio está de moda y falta el sentido, no se tenga como permanente meta principal, porque ni siquiera se es consciente de su trascendencia social e histórica; b) Quizá el hecho de que se haya alcanzado cierto nivel de concreción en el supuesto primer problema número uno de la didáctica pueda significar que jamás el segundo supuesto problema número uno estuvo tan cerca de ser abordado con éxito; c) Puede que la raíz del problema se encuentre en el interés en función del cual se reflexione y se trabaje: 1) Si de lo que se trata es de conseguir metas para lo propio, para lo nuestro, para mí o para los míos, lo mejor será volver a "profundizar" y a investigar lo que ha sido desatado en tantas ocasiones, sin aparente efecto significativo favorable a la calidad humana de los educandos; 2) Si lo que se pretende es retomar la antorcha de la educación desde siempre, para procurar que en el futuro las penurias, los retardos y los éxitos parciales de la humanidad se troquen por conquistas más permanentes y útiles, que coadyuven a una madurez superior de las generaciones

siguientes, quizá sea imprescindible poner en función el primer supuesto problema número uno de la educación, en función del segundo, y no actuar al revés; acaso, con poca conciencia y menos fundamento esto se haya ya intuido en los mencionados casos de dos de los innumerables "ismos" que pueden detectarse: el racismo y el sexismo; d) Para ello, quizá el principio, nuevamente, se encuentre en una sensibilización y en una formación de los profesores en caminata a su maduración, basada a su vez en el despliegue de una reflexión bien hecha, en tanto que no parcial, y de un sentido crítico útil; esto es, dotado de sentido.

DERECHO-DEBER DE LA DIDÁCTICA. La didáctica debiera ser la gran área del conocimiento a la que correspondiese, de manera específica, la coordinación de los esfuerzos necesarios para pretender mejorar al profesor para poder transformarse, y pretender transformarse, para poder transformar más allá del ego. Una adecuada formación de los profesores y una mediación pedagógica en este sentido podría suponer, quizá, una planificación a varias generaciones vista, una más profunda, amplia y completa conciencia de quienes gestionan el proceso de cambio, y una pretensión real de universalidad de quienes administran la educación a más altos niveles (político, editorial e investigador).

Pese a que, como dicta la lógica de la evolución y la "ley de complejidad-conciencia" teilhardiana, cada día hay más docentes capacitados para afrontar la maduración humana, a partir de un más claro conocimiento del problema que tratamos, es preciso esperar a que el fenómeno de toma de

conciencia generalizada se arraigue socialmente lo suficiente. Sin embargo, he aquí la paradoja de que ha de ser la escuela la institución sensibilizadora de la imperiosidad de tal educación, y educadora de la mencionada sensibilidad por el conocimiento que discurrimos. Es decir, el proceso que habrá de ser protagonizado por la escuela desde la didáctica debería provenir de una necesidad social consciente, y sin embargo debe ser iniciado, organizado, analizado, sistematizado, reflexionado, comunicado y evaluado, en y por la misma escuela. De donde se deduce que es fundamental detectar con precisión el comienzo del hilo funcional, a lo largo del cual podría estar enfilado un posible camino, y al cabo del cual quizá penda alguna solución basada en el esfuerzo y en la buena visión (clarividencia). Evidentemente, ese principio de este proceso radical de cambio es y debe estar en el docente, porque, por exclusión, o está ahí o no podrá existir institucionalmente.

La primera repercusión didáctica firme proviene, así, de una abstracción necesaria capaz de modificar significativa y profundamente la comunicación de cualquier profesional de la enseñanza que se haya percatado de la trascendencia del problema, y es como sigue: Acaso, sin estar presidido de un análisis estructurado, la madurez humana haya consistido, históricamente, en un mayor conocimiento y control de esto que hemos conceptuado como ego; quizá un abordaje directo de la realidad a que se refiere no precipite o no violento especialmente el natural ritmo de aprendizaje y maduración humana, y sí ahorre, en consecuencia, una gran cantidad de tiempo, esfuerzo y sufrimiento inútiles o estériles.

ESENCIA DE LA DIDÁCTICA. La práctica didáctica es, por definición, tremendamente compleja. Tomando como referencia relativa tal complejidad, todo parece indicar que se saben pocas cosas, y que, de las que se saben, menos se ponen en práctica. Puesto que la comunicación didáctica es, en esencia, el conocimiento epistémico sobre la misma comunicación, no sólo no se conoce mucho de lo que no se sabe hacer; casi siempre, ocurre que, sabiendo poco de cómo no se ha de proceder, se termina con la sensación de haber llevado a cabo demasiadas cosas mal hechas, al cabo de un esfuerzo bien planteado. No hay más remedio, pues, para hacer una labor suficiente y satisfactoria, que coadyuvar al docente a ser un investigador de su propia labor, además de realizar otro tipo de funciones.

Considerando admitido, pues, la figura tan manida del investigador reflexivo de su propio quehacer, cabe preguntarse cuestiones fundamentales como ¿sobre qué?, ¿para qué?, ¿qué estamos haciendo? o ¿qué estamos construyendo? Son éstas, en cambio, cuestiones que no se suelen meditar lo suficiente, a mi juicio, ni suficientemente bien, porque, o no se plantean, o no se terminan de contestar. La didáctica no es sólo una subclase de la comunicación que tiene lugar al amparo de alguna institución educativa. Una faceta es el aspecto externo y otra la comunicación en sí. La didáctica se expresa en una coyuntura tiempoespacial y con un determinado tipo de contenidos; pero su verdadera razón de ser no es otra que servir de instrumento a la evolución del ser humano. Comprender a fondo tal afirmación es de suma importancia para un docente. Los errores sobrevienen cuando cuestiones como ésta se consideran vaguedades, o cuando se opta por no

considerarse, desde el planteamiento de los interrogantes anteriores.

La hipótesis que manejamos es que, tanto aquéllas como otras respuestas fundamentales cuya enunciación sería prolijo mencionar, pasan por el concepto de ego que hemos definido. Ello, a pesar de que, al no permanecer sistemáticamente definido, se tenga como un concepto impropio de su hacer, o ni siquiera como objeto de conocimiento didáctico, en alguna carrera docente.

EL EGO, CLAVE EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES. El ego atiende a una banda intermedia de rasgos que, en el caso de los profesores, se encuentra a caballo entre la personalidad y la formación didáctica. La disposición egótica del profesor, respecto a su reconocimiento como motivo de formación básica, sea inicial o permanente según normalmente se entiende, suele adoptar tres actitudes características: a) De aceptación o reconocimiento; b) De reserva o moderación; c) De rechazo a priori o casi repugnancia.

Este no es un juego de palabras gratuito, sino una constatación que pretende justificar que el ego de muchos docentes actúa como condicionante de su propia desegotización, y, a veces, como determinante de su aprendizaje profesional. a) Los del primer grupo abundan más en aquellos casos en que la formación pedagógica ha tenido lugar, en el seno de alguna carrera docente; b) Los del segundo grupo suelen desarrollar un mecanismo de hipervaloración de lo que se sabe o se ha podido adquirir por ensayo y error, que casi siempre suele coincidir con un

refugio en los contenidos de enseñanza-aprendizaje, en función de cuyo dominio consideran innecesario o superfluo el acompañamiento de una formación didáctica, porque suelen sustituir la formación didáctica por la actualización de contenidos, y la didáctica específica, con contenidos de libro de texto; este tipo de docentes prolifera más en los tramos de enseñanza media y superior, en donde la formación didáctica está ausente; c) Los del tercer grupo rechazan, no tanto un posible perfeccionamiento didáctico, sino, sobre todo, reconocer que: 1) Hay algo, que no saben, que puede complementar favorablemente los propios conocimientos; 2) Lo que saben no tiene por qué ser lo único o lo mejor, para el desempeño de su profesión; este tipo de docentes, aunque se verifiquen -como todos- en cualquier nivel educativo, también abunda más en los tramos de enseñanza media y superior.

Por tanto, respecto al ego, la deseable formación de los profesores está: a) Condicionada a priori, ya que, donde se verifique un ego profesional fuerte, la pretendida formación didáctica tenderá a no ser aceptada; b) Condicionada a posteriori, ya que el ego es lo que va a determinar la calidad de la comunicación didáctica entre el profesor y los alumnos, de modo que, aunque en un principio tenga lugar, en la práctica podría ser, por mor del ego, una práctica estéril o incoherente. Éste podría ser uno de los factores a considerar, por el cual cada reforma educativa deja siempre por hacer la reforma de la educación (A. de la Herrán Gascón, 1993), ni aun cuando la formación docente se celebre.

DESEGOTIZACIÓN Y DESARROLLO DE CAPACIDADES. Cuando el desapego disminuye, sea

en el profesor o en el alumno, la mente se libera de los condicionantes internos que la atrapan, se desidentifica, el razonamiento se hace menos parcial, menos tendente a la fragmentación, aflora un tipo de procesamiento informativo naturalmente dialéctico, con tendencia al no-sesgo, al tiempo que se aprecian con creciente claridad los componentes exógenos limitantes, respecto a muchos de los conocimientos que pueblan la conciencia.

Estos beneficios psicogenéticos (que hacen crecer o desarrollarse verdaderamente la psique) se acompañan, además, por una paulatina capacidad para la desegotización transferible a ámbitos diversos de la experiencia, un menor extremismo cognitivo, una mayor ecuanimidad en los análisis, en los juicios y en las argumentaciones, unas síntesis más completas o de más calidad lógica, una más equilibrada capacidad de cambio, menos bloqueos para la rectificación y el reconocimiento de errores, más flexibilidad intelectual, más fina capacidad crítica, mayor capacidad de aprendizaje con las críticas de los demás, menos sensación de estar distanciado de quienes participan de creencias, opiniones o "ismos" distintos al propio, mejor discriminación, más profunda, amplia y completa comprensión, más capacidad afectiva, más capacidad de visión, más posibilidades de interiorización, y, en definitiva, una mayor madurez, basada en una conciencia más amplia, cualitativamente diferente.

A esta serie no exhaustiva de capacidades, directamente encadenables desde la desegotización, podrían añadirse otras correspondientes a los ítems de las posteriores subescalas, y otras más que, por las limitaciones del que escribe, no se hubiesen

expresado, de tal modo que acabarían siendo decenas y decenas, todas de primerísimo interés humano y, por ende, didáctico. Lo que nos lleva a cuestionarnos lo siguiente: ¿Por qué actualmente, cuando tan de moda está el denominado *desarrollo de capacidades*, no se atiende con precisión a esta misma enunciación y se actúa coherentemente con ella, comenzando por aquellas que más directamente están vinculadas con la madurez humana?

A mi juicio, sólo caben tres respuestas: a) Porque no se quiere; b) Porque no se puede; c) Porque no se sabe. Estamos investigando dentro de uno de los ámbitos del conocimiento humano más complicados. Ahora bien, se entiende que quienes se responsabilizan de hacerlo son profesionales del mismo ámbito. En ese caso, la única justificación admisible es la tercera respuesta, ya que, si se supiera, las otras dos estarían demostrando una actuación evidentemente egótica y lamentablemente poco ética y profesional. Pero, si la única respuesta admisible es la tercera, he aquí que, en la medida que esta investigación la satisface -con los necesarios cambios, críticas y enmiendas que se la puedan hacer y que seguramente haya de experimentar-, necesariamente pierde su sentido. Luego, no queda más remedio que, en breve, considerar formalmente la posibilidad de fundamentar la didáctica y formar al profesorado en este ámbito de conocimiento (el ego), para poder dar salida a ese conjunto tan significativo de capacidades, de cuyo desarrollo depende el nivel de amplitud de conciencia y madurez de cada sujeto, y la humanidad en su conjunto.

ENSEÑANZA	EGOTIZADA.	Las
instituciones,	organizaciones,	asociaciones,

cooperativas, alianzas, uniones, sectas, organismos, partidos, comunidades y, en general, las composiciones sociales, con independencia de su dimensión y de su aceptación generalizada, están estructuradas como sistemas. Como tales, se caracterizan por una finalidad, y esa finalidad no suele orientarse a otro sentido o punto distinto del mismo sistema. Esa meta, aunque a la postre se vierta en el caudal heterogéneo de la evolución humana (entendida como resultado), casi nunca pretende favorecer la noogénesis (proceso de la evolución de la conciencia humana, como bloque), ni siquiera suele tenerla en cuenta expresamente. Tanto más al contrario, ya que lo ordinario es que todo aquello dispuesto para tomar partido, para afiliarse o para preferir u optar, fragmente y parcialice el conocimiento, engrosando el ego y debilitando la virtud, cuya base es la conciencia.

Por diversas razones, las administraciones educativas (fundamentalmente, "política", "investigadora" y "editorial") (A. de la Herrán Gascón, 1993), mantienen hipotecada la capacidad de influencia de la escuela, basada en su potencial natural. Y un recurso relevante para este manejo, no sólo económico, ya era puesto en evidencia por el profesor de la Universidad de Jena y premio Nobel R. Eucken (1925), en su excelente obra "La lucha por un contenido espiritual de la vida", quien calificaba como "peligro" la subordinación de la enseñanza a fines políticos, y su consecuente uso partidista (p. 375, adaptado). Esta influencia egotizada ladea la trayectoria de la educación, de ordinario, hacia el sesgo que la mayoría comparte. Sin embargo, este criterio cuantitativo o "democrático" puede alejarla de la educación en

estado puro, que, si bien es una utopía (es decir, un proyecto no realizado todavía), debe tenderse a realizar. Evidentemente, ¿quiénes podrían protagonizar este cambio que no fueran unos profesores desidentificados, no parciales y que conozcan suficientemente la didáctica, los mecanismos de formación y las necesidades del ego?

Comunicar una educación escorada desde cualquier calificación, por poco que sea, es, a mi juicio, un fenómeno muy grave, porque tiende a afectar (condicionar, nutrir) al ego del alumnado. Con palabras necesarias pero insuficientes de F. Ferrer Guardia (1977), interpretadas en nuestro contexto:

La idea de enseñanza no debiera ir seguida de ningún calificativo; responde únicamente a la necesidad y al deber que siente la generación que vive en la plenitud de sus facultades de preparar a la generación naciente, entregándole el patrimonio de la sabiduría humana (p. 146).

Pero quizá pueda ser más preocupante aún que, mientras los foros emisores de sesgo continúan produciendo la misma inercia escasa (parcial) y competitiva, los responsables de la administración (gestión y suministro) educativa, desde el profesor hasta el ministro, no suelen expresar su conciencia del hecho. Por tanto, a mayor torcedura de las instituciones que condicionan la educación, mayor oblicuidad en este sentido habrá de detentar a priori su profesorado, porque asumirá, como oportunas, prescripciones parciales; a mayor sesgadura de los profesores, menos derecho avanzará la didáctica, porque su conciencia estará disminuida; y cuanto

más desvirtuada sea la trayectoria de la didáctica, más deformada quedará a su paso la estela social.

Bastante quebrada está ya la sociedad, y mucho más desequilibrada la distribución de los recursos (personales, materiales y formales) del planeta, para que la gran baza reorientadora y perfeccionadora que podría ser la escuela (en su más amplia acepción, esto es, desde la educación infantil hasta la universidad) se encuentre alterada desde su raíz social. Raíz social que no es otra que el ego, cuya expresión en la escuela puede asumir cuatro representaciones distintas, a saber: a) La condicionada desde las administraciones sociales, lo cual origina tipos de educación distintos, según sea el género de política, de línea investigadora o de productos editoriales, cuyo poder se precisa prolongar; b) La que los propios sistemas escolares imprimen, desde y para sí mismos; por ejemplo, las mal llamadas *culturas de centros*, que suponen calificar, apropiarse y mantener que el centro proporciona unos modelos de persona (profesores y alumnos), cuyas características en cualquier ámbito normal son admitidas como las más deseables; así, se obtienen alumnos "XXistas", gracias a unos profesores "XXistas", porque actúan en el *exclusivo* colegio o universidad "XX"; c) La que la escuela induce, hacia otros sistemas sociales, como cierre del bucle iniciado en el apartado "a)", quizá porque simpatiza con el tipo de sesgos que mantienen, y cuyos intereses van más allá del ejercicio de la pura didáctica; d) La que los docentes, desde sus creencias personales y los motivos y objetos de identificación fragmentaria de su personalidad, comunican a sus alumnos.

Todo ello: a) Contribuye a ofrecer una imagen de la educación y la didáctica como un quehacer poco fiable, existente por y para el manejo de quien quiera, en el momento y sentido que se elija; b) Le aporta un carácter de contenido social, permanentemente opinable; c) Le aleja de su estado artístico puro (desegotizado); d) Le distancia de su función social natural, que, ni se enseña en los centros de formación de profesores, ni sus profesionales son casi capaces de reconocer, aun con el mayor esfuerzo reflexivo.

¿Por qué fomentar, con tanta obsesión, el aprendizaje hasta la "caracterización" (D. R. Krathwohl, B. S. Bloom, y B. B. Masia, 1973), con la máxima eficacia y compromiso, asumiendo que la educación es tanto mejor cuanto más intensos, grabados, profundos e irreversibles son los aprendizajes, sin cuestionarse si esos aprendizajes no obedecen a algún tipo de atracción y consecuente torcedura egótica? ¿Hasta qué punto los centros de investigación didáctica, o los profesores como investigadores en sus aulas, pueden o deben favorecer, a toda costa, "aprendizajes significativos" (D. P. Ausubel, 1968) de conocimientos sesgados? ¿Por qué no (deber) reconocer que el hecho de entrenar a un profesor sobre el uso de tal o cual medio audiovisual, para conseguir una enseñanza más eficiente e inolvidable, tal cual, puede ser un error, si ese docente carece de una fundamentación de su conocimiento destinada a la no proliferación comunicativa del ego? ¿Acaso no puede reconocerse que, en la no parcialidad del conocimiento, radica la clave de una ética inherente, lógica y objetivable, que debe ser un requisito de la facultad de enseñar, y que, cuando se tiene, nunca deba abandonar la

comunicación didáctica? ¿Y no es éste, precisamente, el fundamento del respeto didáctico, cuyas raíces fundamentales han sido sustituidas por apreciaciones incompletas en su amplitud, incorrectas en su enunciación, mínimas en su campo de apreciación, desecadas en su justificación, pragmáticas en sus alternativas de solución, casi comerciales en su divulgación, y, por supuesto, poco útiles para el profesor y los alumnos, denominadas global e infortunadamente "hidden curriculum" (currículum oculto) (P. Jackson, 1968; M. W. Apple, 1986, p. 27), que acaparan el interés investigador de tantos pedagogos, sin disponer de un fundamento que las avalen y orienten? Este "currículum oculto" podría ser una ramita del árbol, cuyas raíces y tronco en esta investigación pretendemos conceptualizar y esclarecer.

Un profesor de una opinión criticará y enseñará a criticar los cuños de los extremos opuestos, pasando por alto las miserias que el suyo tiene; un docente de un centro de un carácter se sentirá oponente de los centros de carácter diferente; un sistema educativo de una índole no valorará del mismo modo a los establecimientos adscritos a su prejuicio, que a los de disposiciones ajenas a la suya, o a centros que permanecen al margen de cualquiera; etc. En alguna medida, todas las orientaciones extremas, parciales, inconclusas, fragmentarias, divergentes, etc. llevarán asociado algún tipo de polaridad funcional, que tenderán a transmitir dicotomías, oposiciones, fragmentaciones, incompletudes y limitaciones gratuitas a las personalidades de sus educandos; y quién sabe si de futuros profesores. ¿Qué derecho avala tal proceder? ¿Qué conocimiento o que formación de los

profesores valida tanto esta ignorancia como sus repercusiones sociales? ¿Qué facultades permiten a una administración educativa, a un centro escolar o a un docente procurar la afiliación, iniciación, formación, desechecho, rechazo, identificación, enfrentamiento, etc. a unos determinados rediles, ideologías, idearios, metodologías, creencias y, en general, conocimientos sesgados?

Aún más: en el caso de que un determinado docente dominara especialmente bien la didáctica de un determinado ámbito de conocimientos, hasta el punto de seducir la inquietud por el conocimiento de los aprendices, y provocar en alguno de ellos un fuerte apego extremadamente modificador, ¿podría decirse, sin reservas, que ha sido un éxito, o quizá extremadamente positiva?

Es preciso pensar más allá de las coordenadas de la clásica formación de los profesores, para detectar visos de solución. O sea, razonar desde cuestiones de otra naturaleza desde las que poder calificar fundamentadamente como deficitarias el prurito de estudiar técnicas de intervención para enseñar mejor, para que se aprenda más, para tardar menos tiempo en enseñar, para que el tiempo dedicado y el tiempo necesitado sean lo más breves posible, y para que el rendimiento sea lo más alto que se pueda. E insistir e investigar hasta lograr que lo normal, en cuanto a la comunicación didáctica se refiere, sea la sola didáctica, florecida como inequívoco síntoma de la evolución personal del profesor.

PURA DIDÁCTICA. Que la didáctica que se investiga y se desarrolla en el marco de los sistemas

educativos sea pura didáctica, no es, en efecto, algo frecuente. Pero sí es una finalidad legítima y fundamental, a pretender en cualquiera de sus niveles de concreción (organismos internacionales, administraciones educativas, comunidades educativas, centros, aulas, etc.) o en cualquier momento (teoría de la enseñanza, diseño didáctico o comunicación didáctica) de la misma.

En tanto que la pura didáctica podría conceptuarse como la didáctica exenta de ego, para su buena realización será preciso conocer bien el significado del ego y el de la propia didáctica. La articulación funcional de ambas tesis, hacia la formalización de un ámbito de reflexión y práctica del conocimiento, cuya característica sea la ausencia de egotización, habrá de partir de las siguientes premisas: a) Partir de una conceptualización de didáctica, como un quehacer natural, artístico, científico y técnico insesgado a priori; o sea, independiente de acuñaciones prejuiciosas o creencias personales, comunitarias, institucionales, nacionales, internacionales, etc., que la escoren hacia cualquier pretensión que no sea la promoción de la condición humana, individual y social, exenta de cualquier género de cualificación, etiquetas o condicionantes; b) Ser conocedores de que los fundamentos de la pura didáctica no están sujetos a coyunturas o a características de grupos sociales, épocas, lugares, etc.; por tanto, no caducan y su capacidad de transferencia es máxima y natural, encontrándose sus precedentes más elevados en la China de Lao Dan, y Kung fu tse, y en la paideia griega; c) Dotar al profesorado de los conocimientos sobre el ego oportunos, orientados como un eje clave de su formación y su maduración profesional y personal; d)

Tener por evidente que la purificación (desegotización) de la didáctica no podrá realizarse más que asentada en una madurez o desegotización suficientemente consumada del profesor; e) Reconocer que, en una alta medida, esta compleja tarea habrá de centrarse más en la eliminación de apegos sobre lo que ya hay (seguridades, fijeza, ataduras, intereses, etc.) y en el descubrimiento de obviedades, que en la adquisición acumulativa de más aprendizajes innovadores; en este sentido, las personas, comunidades, sociedades, etc. podrían contribuir muy significativamente, mediante su reflexión desegotizadora; f) Confiar y favorecer la capacidad de actuación de la escuela y de los profesores, para educar expresamente en función de la ampliación de la conciencia (basada a su vez en la ausencia de ego) de los alumnos; g) Diseñar pautas abiertas a la fundamentación y el diseño de una didáctica centrada en la posible evolución humana (versus disponer el sentido crítico para defenderse del parco "currículum oculto"), destinada a promover el cambio, desde la maduración de las parcialidades egóticas y en la convergencia en el interés global de la humanidad.

¿Se pide algo tan raro, se solicita un imposible que, al menos, no se cruce en el camino hacia la mejora? El panorama de la didáctica actual parece ser muy diferente que el blanco al que apuntamos, ya que parece consistir, a mi juicio, en un reflejo de la didáctica en que pasan, cada vez a más velocidad, curiosidades "curriculares" (literalmente, "que corren", no se sabe si a algún sitio) muy desasistidas de fundamentos serios, porque si no, se contradirían. Desde estas premisas, la pura didáctica no es fácilmente reconocible, al

encontrarse en un comodo estado de mediana contaminación, sin que parezcan existir intereses lo suficientemente intensos o lo suficientemente desegotizados que pretendan su limpieza.

DIDÁCTICA MADURA. Desde el contexto que tratamos, podemos atrevernos a conceptuar a la didáctica madura, desde los siguientes sistemas de referencia: a) Personal: La didáctica madura es aquella realizada por profesores maduros; por maduros ha de entenderse escasamente egotizados o altamente conscientes; b) Formal: La didáctica madura es la pura didáctica (didáctica desegotizada), que se comunica sin sesgo al alumno; c) A priori: La didáctica madura es aquella insesgada preactivamente, en cualquier nivel de concreción (administraciones educativas, centros escolares o profesorado); d) Terminal: La didáctica madura es aquella que no lleva a adquirir conocimientos sesgados; e) Epistemológico: La didáctica madura es aquella que no es parcial, en ninguno de sus momentos: teoría de la enseñanza-aprendizaje, diseño didáctico y comunicación didáctica.

CONOCIMIENTO Y MADURACIÓN DEL PROFESORADO. No obstante, la maduración de la didáctica equivale, en lo sustancial y como requisito de coherencia, a la maduración de los profesores. Este proceso no es cuestión de tiempo o de lógica sujeta al azar que rellena la parte improvisada de la historia de la educación; ni depende de las variables de la personalidad de los profesores; ni siquiera está sujeta a la cantidad y calidad de la formación de los profesores, si por ésta se entiende lo que actualmente acontece, en los pocos casos en que tiene lugar. Tampoco es un tema inabordable, por ser

excesivamente complejo o abstruso.

Más bien, radica en el hecho de que se opere un tránsito entre tipos de conocimiento en los profesores. Conocimientos cuya naturaleza no necesariamente debe versar sobre temas específicos de su ámbito profesional, aunque sí se trate de conocimientos profesionales en potencia y de hecho, en la medida en que van a cobrar un reflejo significativo en la práctica. Esto es algo muy importante que ha de tenerse muy en cuenta: la maduración de los profesores no radica en lo que un docente sabe como profesor, sino en lo que conoce, en tanto que persona, porque sobre todo será su estado de conciencia, como resumen de ese conocimiento, lo que comunicará en la interacción didáctica. Por tanto, según sea la naturaleza de sus conocimientos, serán su didáctica y su vida ordinaria.

Estos niveles, propios de estados crecientes de madurez, podrían denominarse así: a) Prescriptivo: Compuesto por una mayoría de conocimientos que condicionan procesos afectocognitivos y comportamientos basados en el deber ser; se basan, por tanto, en una actitud inquisitiva hacia la conciencia del sujeto, dependiente de una identificación muy alta; b) Orientador: Formado por conocimientos predominantes que revierten en procesos y conductas basadas en la probabilidad de ser; parten de una disposición sugeridora de los mismos, en lo que respecta a la conciencia del sujeto, radicada en un nivel de apegos intermedio o de semidesarrollo; c) Maduro: Integrado por una mayor parte de conocimientos que tienden a traducirse en procesos y comportamientos fundamentados en el derecho-deber de ser; su

asiento es una actitud inquiridora excepcionalmente no parcial, y en una posterior actuación espontánea de la conciencia del sujeto, escasamente egotizada.

Ante su observación, podríamos decir que: a) Probablemente, el grueso de la formación de los profesores actual se encuentra a caballo entre el primero y el segundo nivel; b) En la medida en que tales niveles son propios de estados de madurez crecientes, es obvio que una formación de los profesores más madura será aquella centrada o encaminada al tercero de ellos; c) En el momento en que los conocimientos son del tercer tipo, se desdibujan las diferencias entre formación y madurez, pudiéndose verificar el perfeccionamiento personal, desde la práctica de la didáctica; quiere esto decir que, cuando los procesos y conductas de los profesores se basan en una actitud inquiridora y desegotizada, su creciente maduración personal se transferirá más intensamente a su formación didáctica permanente, y con el incremento de su formación ganará en madurez; d) Lo anterior es lógico, en la medida en que el tránsito hacia conocimientos del tercer tipo se consigue, en la medida en que el ego del docente disminuye, y en tanto que el ego es un componente inespecífico que afecta al conjunto de la psique, por lo que su condicionamiento no se puede reducir a una determinada actividad, como puede ser la didáctica; e) Es indispensable que los formadores de profesores dispongan de un conocimiento propio de un estado de conciencia no egotizado, asentado en la práctica de la duda.

(META)CLASIFICACIÓN DE LAS IDENTIFICACIONES

Si vamos a llevar a cabo un análisis del ego a través de algunas clasificaciones de sus unidades mínimas, es obvio que partimos, insisto, de una concepción de ego entendido como un conglomerado, una gestalt o un conjunto coherente y solidario de apcgos, ahormados y unidos sinérgicamente a y en el psiquismo. De aquí que, como conclusiones pertinentes del párrafo, se tengan que:

- a) Pueda entenderse como susceptible de descubrimiento;
- b) Su descubrimiento pueda traducirse en conocimiento objetivo;
- c) Su objetivación pueda analizarse;
- d) El análisis pueda sistematizarse; y
- e) Esa sistematización pueda reconducirse, por razones intrínsecas a la propia naturaleza de su conocimiento, como un factor fundamental de didáctica y formación del profesorado. De esta última cualidad, presente

permanentemente por su naturaleza inherente al mismo concepto, su potencial pedagógico que de éste u otro tipo de análisis válido que, sobre el particular, se pudiera hacer. En esta parte, no obstante, no entraremos todavía tanto en el examen de los productos elaborados desde las identificaciones cuanto en ellas mismas, en cuanto tales.

A continuación, pues, se expondrán una serie de clasificaciones de apegos, adherencias, ataduras, identificaciones o vínculos de dependencia, que posibilitará, como decimos, iniciar la construcción de un cuerpo de teoría práctica que habrá de verse y posibilitar después el discurso sobre diversos sujetos, en los que predomine más uno u otro. Teniendo por hecho que: a) En todo sujeto se verifican apegos de algún tipo; b) La intensidad de su presencia es variada; c) Quizá lo más favorable sea la armonía de la presencia de diversos tipos de apego; d) Cuando se verifican anómalos desarrollos de algún tipo en detrimento de otros, pueden aparecer verdaderos desequilibrios egóticos; excesos y deficiencias que, por mor de su normalidad, no se consideran ordinariamente anomalías educativas.

Buscando el mayor rigor, se pretenderá que estas clasificaciones de identificaciones se caractericen por el menor solapamiento, dentro de cada una de ellas, y la mayor exhaustividad, teniendo en cuenta que cada una de ellas puede cubrir parcialmente un ámbito de análisis. Las finalidades de su realización son dos: a) Conseguir una rejilla conceptual que, desde un punto de vista analítico, permita conocer representativamente el ego como entidad psíquica relevante; y b) Lograr perfilar un sistema de referencia para inscribir y diagnosticar las

identificaciones que se quieran considerar. Todo ello y evidentemente, para ser fieles al gran fin que la didáctica ha de manifestar y desplegar: conocer al ser humano, sus debilidades y potencias, su riqueza y su miseria, para acceder a la conciencia de su verdadero yo.

Éstos son los criterios que se seguirán, para distribuir las clasificaciones:

I PROFUNDIDAD

II CONTENIDO

III DESTINATARIO

IV EMISOR

V TIEMPO-ESPACIO

VI EVOLUCIONISMO

I IDENTIFICACIONES POR SU PROFUNDIDAD

No todos los apegos se albergan a la misma profundidad mental. Hay algunos más intensos que otros. En principio, cuanto más externa sea la identificación, menos compleja habrá de ser la desidentificación. Así mismo: a) Cuanto más poblados se encuentren las dependencias en los estratos más externos del ámbito afectocognitivo, más incultura (inmadurez) comportará la personalidad; b) Cuanta más atención e interés dependiente se fije en los estratos internos, puede afirmarse que el sujeto está más avanzado.

Podríamos resumir los apegos posibles, por su profundidad, en los siguientes tipos: a) Apegos zanahoria; b) Apegos almíbar; c) Apegos paraguas; d) Apegos papel de plata; e) Apegos cebolla. De ellos, los cuatro primeros son exógenos, y el último, endógeno. Los revisaremos por separado.

a) APEGOS ZANAHORIA: Uno de las antiguas historias tradicionales zen recopiladas por el reconocido maestro T. Deshimaru (1981) lleva por título "La zanahoria". Su título me ha servido para denominar los apegos de esta clase:

Antiguamente, en el Japón, para moler el trigo, los campesinos utilizaban caballos para moler la rueda del molino. Los caballos giraban incansablemente, todo el día, queriendo atrapar una zanahoria colgada delante de su nariz; solamente podían comer esta zanahoria a la caída de la noche.

¡Es exactamente la imagen de nuestra

civilización! (p. 53).

Me refiero con ello a los apegos caracterizados por: a) El objeto que los provoca se encuentra fuera del sujeto; y b) Su variación afecta significativamente la estabilidad del sujeto; denotando con ello la intensidad del vínculo.

La función general de estas ataduras es dinamizadora e incentivadora de la personalidad. De cara a la vida ordinaria del sujeto, actúan como estímulos motivadores externos, objetivamente poco relevantes, independientemente de la importancia que cada persona les quiera adjudicar desde su subjetividad.

El peligro básico de estas identificaciones es que ese locus motivacional (experimental y cognitivo) cristalice las naturales fuentes de capacidad de cambio, determinando, restringiendo y habituando su emplazamiento actitudinal en estos segmentos de ego. En ese hipotético caso, mermaría o bloquearía total o parcialmente el proceso de maduración interior del individuo, por verificarse una descompensación en el vínculo entre sus recursos personales y las causas de su bienestar.

En este (como en casi cualquier) sentido, gran parte de la dialéctica motivación externa versus motivación interna -muy investigada por las didácticas de la antigua China y la Grecia presocrática- es muy aprovechable y susceptible de transferencia aquí.

Pueden actuar como apegos de este tipo, por ejemplo, los juegos de azar, un cantante o canción de moda, un líder político, el equipo deportivo preferido,

el investigador de la teoría más importante, la necesidad de tener un coche o una casa cada vez mejores, una última moda, modelos o conductas que desearíamos imitar, ganar cada vez más dinero, las realizaciones de personas, instituciones, etc.

En los apegos de este estrato externo al ego, la diferencia entre la conciencia del sujeto y las propias identificaciones está bien definida. O sea, el sujeto no dice ser aquello que estimula sus vínculos o las representaciones mentales de ellos, por lo que son fácilmente objetivables.

Evidente, esto es positivo por lo que respecta a la intervención didáctica y las posteriores conclusiones.

Cuando una persona gravita mucho en estos apegos, puede no ver bien por dónde pisa o hacia dónde se dirige. Puede torcerse, meter la pata en un hoyo, caerse por un acantilado ...o atravesar un campo de zanahorias sin percatarse de ello.

b) **APEGOS ALMÍBAR:** Los estímulos coadyuvantes a este apego son también exógenos, pero ocupan un lugar más íntimo o sensible que el grupo de adherencias del nivel anterior. Se tienen de ordinario como pertenecientes a la esfera de lo propio. Podrían considerarse como la versión homeostática de los "apegos zanahoria".

Su función básica es la de edulcorante existencial. Desde ahí, aportan un sentido vital ahormado en torno a la conservación y desarrollo de las propias identificaciones, basándose en una tendencia a la estabilización y apoltronamiento

crecientes.

Su peligro básico, en caso de establecerse con tales identificaciones una correspondencia de dependencia excesiva, radica en su calidad de grandes absorbentes psíquicos; lo cual suele redundar en un abandono, dejadez o inercia encaminada a la detención de toda tendencia a la evolución interior. En consecuencia, los vínculos excesivos con estos apegos traen consigo dos subefectos: 1) Se sacrifica cuasi conscientemente el ser más por el estar mejor; 2) Aflora un miedo a la pérdida del objeto de identificación.

Un ejemplo representativo puede ser el de los padres que creen que los hijos, por ser suyos, han de crecer en todos los sentidos a su imagen y semejanza. Y un contraejemplo, a mi juicio clarificador de lo que sería la superación de esta identificación específica estaría representada en el contenido del poema de K. Gibran, que dice: "Tus hijos no son tus hijos, son hijos de la vida, deseosa de sí misma. No vienen de ti, sino a través de ti [...]". Otros ejemplos de esta clase de dependencias pueden ser: mi pareja, mi familia, mis amigos, mi trabajo, mis proyectos e investigaciones, mis alumnos, mis libros, mis colecciones, mis trajes, mi profesión, etc.

Los objetos asociados a los apegos almíbar son, por lo general, circunstanciales. Es decir, suelen desaparecer paulatinamente o en algún momento de la vida. Estas desapariciones suelen conllevar choques emocionales de variable intensidad, que o siempre pueden ser utilizados para evolucionar, o son producto de una evolución anterior.

El almíbar, como casi todo el mundo sabe, es azúcar disuelto en agua y espesado al fuego. Por tanto, requiere una intencionalidad que, en ocasiones, puede ser una labor artesanal. Pero al final se queda en el fondo del plato.

c) APEGOS PARAGUAS: La principal diferencia con los apegos de las anteriores categorías es que los vínculos de dependencia que se establecen provienen de entidades, casi siempre sociales y ajenas al control voluntario del sujeto. No obstante, a pesar de este requisito y característica exogenética, el sujeto puede y suele asimilar tales adherencias hasta niveles de identificación bastante profundos. Ocurre, valga la analogía, como cuando la pupila se acomoda a unas determinadas condiciones físicas de ausencia de luminosidad, hasta dejar de percibir conscientemente su influencia externa y su acomodación.

Su función suele ser inicialmente protectora; y lo que en un principio puede comenzar así, en ocasiones continúa como una ligazón tan estable y rígida que puede no resultar fácil de disolver en circunstancias normales. El sujeto puede, de esta manera, canjear su libertad, a cambio de la seguridad y de los lazos que garanticen la permanencia de su parasol.

Una de sus características más relevantes es su circunstancialidad temporal inicial. Es decir, que aparecen en un momento preciso de la vida del sujeto, cubriéndola o preservándola de una forma temporal o incluso permanente.

Algunos ejemplos pueden ser: la empresa que me paga cada mes, el partido político, el sindicato, los

compañeros de trabajo, la propia parcialidad religiosa (sobre todo, si es asumida tardíamente), las figuras de autoridad de las que se depende, etc. En alguna medida, se trata de una selección de la sociedad a la que el sujeto se afilia representativamente.

La denominación de "apegos paraguas" provino de un querido amigo, pedagogo, investigador del ser humano e inspector de hacienda jubilado, para más señas, que, en una carta, me escribía lo siguiente respecto a los apegos paraguas religiosos y parciales:

Los hay de diferentes tamaños: desde la sombrilla ligera hasta el escandalosamente amplio que utilizan los porteros de hotel, una de las actividades mejor remuneradas de la hostelería. Pues a cada ser humano, desde que nos inician, nos colocan el paraguaitas, para que ya nunca más nos puedan mojar las lluvias del cielo, ni nos caliente el sol de la mañana. A lo sumo, te mojas los pies, y eso suele ocurrir en el nevado invierno de los años. Pero la cabeza y el corazón están siempre resguardados del contacto directo con la naturaleza, por lo que la semilla que hay en nosotros nunca puede germinar plenamente (Manu, comunicación personal, 1989).

Tan sólo podemos, modestamente añadir a estas finas inquisiciones lo siguiente: Los paraguas son un inventos que menos han evolucionado a lo largo de la historia. Qué duda cabe que resisten las lluvias; pero hay veces que una fuerte ventisca puede descubrir al paseante, volteando su paraguas. Es entonces cuando percibimos su fragilidad.

d) APEGOS PAPEL DE PLATA: Los apegos

de esta clase se encuentran presentes desde el nacimiento y son vitalicios, mientras que el sujeto no se desidentifique de ellos. Los apegos de este tipo tienden a abarcar literalmente al sujeto, junto a otros de menor entidad, sin atender normalmente las diferencias individuales. Es decir, se presentan, simultáneamente, como: a) Soluciones sociales que vienen dadas; b) Son compartidas de modo muy parecido por muchos otros sujetos; c) Su no aceptación siempre alberga problemática potencial, en alguna medida, para quienes asumen la identificación.

Algunos casos típicos de apegos de este grupo pueden ser los que se establezcan hacia: el propio nombre, el honor de detentar un apellido (ser un Rodríguez), la patria, pertenecer a una cultura (occidental, europea, gallega, por ejemplo), el pueblo de origen, la lengua materna, el tiempo en que se vive (siglo XX ó XXI), un internacionalismo parcial (países no alineados, la O.T.A.N., liga árabe, por ejemplo), "arquetipos" jungianos, etc.

Otros objetos susceptibles de apego podrían pertenecer a la clase anterior (apegos paraguas), si es que (literalmente) envuelven al sujeto desde el principio de su vida: por ejemplo, el nivel educativo, el estatus económico, la confesión religiosa, etc.

Su relación con la conciencia (verdadero yo) es más intensa, hasta el punto de mediatizar el autoconocimiento, aun después de profundas reflexiones. Es decir, no es fácil entenderlos como algo diferente a uno mismo, esencialmente. Por ello, de ordinario, el sujeto tiende a decir "yo soy... (apego papel de plata)".

Una característica importante de este tipo de identificaciones es que, a pesar de que acompañen al sujeto a lo largo de su vida, no cambian con ella. Tienden a ser percibidos como constantes que, en tanto que sillares del ego, pueden frenar, bloquear o entretener la propia evolución.

El papel de plata, como las jaulas de oro, es de metal. Pero se diferencia de aquéllas en su gran ductilidad. Ello permite deformarlo en frío, quizá para sacar alguna vez la cabeza al exterior. Muchos se conforman con esto. Los más audaces, porque rebasan su miedo a la libertad, imitan, sin saberlo, la conducta de las aves cuando salen del huevo. Su curiosidad y su arrojo, si no se han precipitado, suele gratificarles con creces. Los más urbanos, después de utilizarlo, no olvidan depositar el papel en el cesto correspondiente.

e) APEGOS CEBOLLA: Se trata del tipo de apegos situados en un estrato psíquico más profundo de cuantos revisamos aquí. Sus primeras características diferenciales son las siguientes: a) Son endógenos (generados por el propio sujeto); b) Son, además, psicogenéticos (varían con, y hacen variar el psiquismo, en su trayectoria cronológica). Ordinariamente, podría hacerseles corresponder a la entidad psicosomática.

Los apegos o identificaciones del tipo cebolla son, normalmente, aquellos con los que el sujeto establece vínculos de dependencia más profundos, es decir, más difícilmente objetivables. Por sus características y naturaleza, estas adherencias tienden a identificarse al yo natural o profundo. Y, por la

misma razón, el vínculo sujeto-objeto de conocimiento aparece difuso, en unicidad inmadura e indiferenciada. Sólo un esfuerzo reflexivo de calidad, de superior potencia a la del apego, es capaz de proporcionar al sujeto la conciencia de no identificación a su yo esencial, o la falsía del razonamiento "yo soy...(apego cebolla)".

Podrían ser apegos de esta categoría los establecidos con: la propia "presencia" (J. García Yúdez) y sus características, las organizaciones afectivas de la personalidad, los sucesivos aprendizajes, condicionamientos, refuerzos, hábitos, manías, represiones, pulsiones, emociones, obsesiones, miedos, complejos, sentimientos, motivación, etc., la experiencia, el potencial intelectual, los recuerdos, la edad, la raza, la salud, la vanidad, el egoísmo, el cuadro personal de creencias, la sensación de autoimportancia, los prejuicios, la posesividad, la ambición, la vergüenza, la autoestima, etc.

Un ejemplo más detallado: A priori, existirá una mayor alícuota de ego en alguien que, respecto al conocimiento denominable "propia vida" afirma: "Mi vida es mía y hago lo que quiero con ella", que en quien afirma: "Mi vida no es realmente mía (mei) como si proviniera (sic) de mí, sino que es más bien para mí (mihi)" (F. Kelly Nemeck, 1985, p. 131). Evidentemente, el autor de la segunda frase (P. Teilhard de Chardin) parece evidenciar un menor ego, al mediatizar la conciencia de su propia vida con una mayor responsabilidad y compromiso social y circunstancial (tiempoespacial).

El poeta libanés K. Gibran (1979) narra en uno de sus poemas, titulado "Los siete egos", una

serie de contenidos mentales cuya configuración y estructura me parecen altamente semejantes a la distribución de los chakras de la tradición hindú, y que muy bien podríamos hacer corresponder con "capas" de nuestra "cebolla": a) Primer ego: el de las penas, las tristezas y la desgracia del destino; b) Segundo ego: el de las alegrías y el de los alegres pensamientos; c) Tercer ego: el del amor, la pasión y los deseos; d) Cuarto ego: el del odio y las ansias destructivas; e) Quinto ego: el de los pensamientos, la imaginación, la búsqueda de lo desconocido y lo increado; f) Sexto ego: el del trabajo y la laboriosidad; g) Séptimo ego: el que carece de propósito fijo o destino marcado, y permanece al margen de todo sin recrearse en nada (pp. 184, 185, adaptado).

En el poema, los siete egos dialogan sentados en círculo sobre cuál de ellos tiene más derecho a rebelarse contra el loco inquieto del que forman parte. Al final, las quejas de los seis primeros callan, ante las palabras del séptimo ego.

Lo importante del poema, análogamente a la hipótesis de los chakras, es que el tránsito del sujeto a través suyo tiene lugar, a medida que el sujeto descotiza su personalidad, es decir, mientras va madurando hacia una creciente autonomía.

A cada persona le rodea un multiverso de apegos cebolla diferente, aunque para su conocimiento tales identificaciones puedan agruparse en categorías o clases. No obstante, será el tema del apego lo clasificable, y aparecerá como condición diferencial la intensidad subjetiva que cada cual les pueda atribuir. Por ejemplo, hay quien depende en exceso de la ambición, pero para otros este apego puede ser

irrelevante. Para algunos, las posibles clasificaciones de apegos cebolla puede ser insignificante, por tener su ego gravitando sobre todo en otro tipo de apegos. Para unos, los apegos de los tipos anteriores se ajustan a nuestra descripción, para otros, el conocimiento de aquellas identificaciones puede actuar como un apego cebolla más; etcétera.

De todas maneras, la cebolla no sólo es el bulbo del vegetal. También es el tallo hucco que nace de ese bulbo, y la porción de energía vital que ambos contienen.

II IDENTIFICACIONES POR SU CONTENIDO

Una determinada realidad externa al conocimiento del sujeto es, a priori, a efectos de una probable significación egótica, algo neutral. Cuando pasa a formar parte del conocimiento activado del sujeto, en teoría, puede continuar siéndolo. (Este es, quizá, el fundamento epistémico del ideal del conocimiento riguroso, lógico o científico, en un sentido griego clásico.) Pero, en la práctica, no suele ser así. La realidad interiorizada será tamizada, no sólo por todos los "cibernéticos" filtros que propone la psicología cognitiva, sino, sobre todo y de un modo mucho más determinante, por el ego. A su vez, los potenciales objetos de apego podrán engrosar los vínculos de dependencia afectocognitiva ya existentes, con lo que, a pesar de cualquier género de enriquecimiento, podrá estarse frenando significativamente la madurez del receptor.

El ego, por medio de sus adherencias, siempre se identifica a algo; y para mantenerse tiende a precisar más y más cantidad e intensidad de objetos de identificación. En virtud de este argumento, pretendemos conocer los apegos posibles, sobre el presente criterio de clasificación. De este modo, resultan cuatro grupos de identificaciones, por su contenido: a) Apegos personales; b) Apegos sociales; c) Apegos aplicados; d) Apegos abstractos. Este tipo de clasificación da lugar a hablar, simbólicamente, de cuatro egos: el personal, el social, el aplicado y el abstracto.

a) **APEGOS PERSONALES:** Abarcan toda la esfera de lo característico del sujeto, y de lo entendido

como íntimo (muy personal); concretamente, características o partes integrantes del sujeto. Por ejemplo, la egolatría (culto excesivo hacia sí mismo, por autoadmiración), en cualquiera de sus formas; el egotismo (culto a la propia personalidad, globalmente considerada); el egoísmo (culto a los propios intereses, desatendiendo otros; la propia conducta); el egocentrismo (culto a sí mismo, por considerarse el centro); opiniones personales; y, en general, los apogos cebolla de la clasificación anterior.

b) **APEGOS SOCIALES:** Aparecen realmente con la prolongación o expansión de las identificaciones personales, a entes de naturaleza social (grupos, asociaciones, instituciones, comunidades, partidos, confesiones, sociedades específicas, empresas, etc.). Lo íntimo o personal pasa, tras la correspondiente transferencia, a entenderse como propio, normalmente para ser revertido en la ganancia personal.

Así, por ejemplo, una serie de intereses articulados de determinada manera por el egoísmo personal, pueden buscar enriquecimiento en los deseos parecidos de otros sujetos pertenecientes a un ente social determinado (político, económico, religioso, continental, nacional, empresarial, etc.), entendido como sistema (conjunto de elementos y partes estructuradas y motivadas en virtud de una equifinalidad). De ese modo, también las individualidades también se enriquecerán personalmente.

Al mismo tiempo, la filiación, sea cual sea, estará afectada de sesgadura, desde el punto de vista del resto de entidades homogéneas que, de un modo u otro, compiten con aquélla. El sujeto socializado de

este modo, automáticamente, experimentará dos sentimientos contrapuestos: mayor filia por sus semejantes, y mayor fobia por sus antagonistas. Esta orientación apriorística de sensaciones emocionales conllevará, además, divergencias de criterios y de juicios de tipo prejuicioso, distanciamientos de lo entendido como impropio, competitividad agresiva, etc.

d) APEGOS APLICADOS: Hacen relación al resto de objetos de apego posibles, con la condición de su concreción o de su especificidad. Las identificaciones de esta clase se imprimen sobre variadas posibilidades, por ejemplo: una corriente de pensamiento, una manera de hacer o de entender las cosas, la persona amada, el coche o un detergente.

e) APEGOS ABSTRACTOS: Se refieren a los objetos egóticos de los tres tipos anteriores, considerados bien desde sus móviles psíquicos causales, bien tomados compleja, genérica o conceptualmente. Por ejemplo, el amor, la psicología, la democracia, el ego, la vanidad, la religión, la paz, la genética, etc.

III IDENTIFICACIONES POR SU DESTINATARIO

Aunque, de entrada, un sujeto o conjunto de sujetos estén identificados a contenidos que no tengan por qué repercutir en algún destinatario específico, lo cierto es que los apegos se definen plenamente, en la medida en que se desarrollan en la comunicación con otras personas. En efecto, la sociedad manifiesta sus instancias menores, a partir de la vigencia de contenidos, finalidades y modos de comunicación suficientemente homogéneos y caracterizables en términos de esas particiones sociales. Uno de los contenidos más relevantes son las identificaciones, que cohesionan internamente unas instancias y las diferencian de otras superiores y semejantes.

Según esta reflexión, es claro que podemos proceder a diferenciar los apegos mediante el criterio de sus destinatarios, encontrando de este modo los siguientes tipos: a) Apegos hacia uno mismo; b) Apegos hacia la comunidad (grupo); c) Apegos hacia la sociedad. (La diferencia entre comunidad y sociedad, según la clásica concepción de F. Tönnis, es que, en el caso de la primera (Gemeinschaft), podían entenderse grupos relativamente amplios, dotados aún de carácter personal; y en el caso de la segunda (Gessellschaft), los grupos eran impersonales.

a) APEGOS HACIA UNO MISMO: Pueden ser, a su vez, de dos tipos, según sean los sujetos emisores: 1) El sujeto emisor del sujeto es el propio sujeto: Corresponden a un bucle que proviene y termina en la misma persona y que, por tanto, no está, a priori, condicionado por el medio; por ejemplo: la preocupación de la imagen personal o el sentimiento

de autoimportancia; 2) El sujeto emisor es otro individuo, una comunidad o la sociedad; como afirmaba J. P. Codol, las características de un grupo pueden llegar a un individuo por su propia iniciativa (introyección) o por la atribución de características de ese grupo realizada por otros individuos (en J. F. Morales Domínguez, 1989, p. 117, adaptado); por ejemplo: la importancia al qué dirán, el temor al final del milenio; las conductas de ecopraxia (conductas en eco, realizadas desde la imitación de los líderes), o el creerse mejor que los del grupo contrario.

b) APEGOS HACIA LA COMUNIDAD:
Análogamente, caben ser analizadas a partir de una primera: 1) El sujeto emisor es la propia comunidad; por ejemplo: creer en la superioridad de la propia nación; 2) El sujeto emisor es un individuo, otra comunidad o la sociedad; por ejemplo: adjudicar un sambenito a un grupo de emigrantes o a una comunidad específica, o experimentar un afecto especial por otro grupo.

c) Siguiendo la misma pauta, cabe hablar de las siguientes subcategorías, dentro de esta clase de apegos: 1) El sujeto emisor del apego es la misma sociedad; por ejemplo, muchos de los arquetipos descritos por C. G. Jung, la superioridad de una raza, del propio sexo, etc.; 2) El sujeto emisor es un individuo, una comunidad o un sector de la sociedad con personalidad intragrupo; por ejemplo: un tipo de pantalones empleados por un artista de moda, las prácticas rituales de una comunidad religiosa, o una medicina alternativa que se entiende como superior a las demás.

IV IDENTIFICACIONES POR SU EMISOR

Se trata de una clasificación con un doble criterio, unificada puesto que sus categorías son idénticas. No obstante, quedará expreso, en su mismo orden, cuándo se considera una y cuándo la otra.

Las clasificaciones de los tipos de apego que hasta el momento se han presentado, parecen partir de que es un sujeto individual quien se identifica o establece el vínculo de dependencia. Aunque es estrictamente cierto que, al término de cualquier observación, con lo que al final nos encontramos es sólo con individualidades, podemos reconocer tres clases de identificaciones, cuyas características varían significativamente, según hayan sido generadas, mantenidas y promovidas por diversos sujetos. Así, podemos distinguir los siguientes tipos de apegos, según el emisor o promotor del proceso: a) Apegos desde individualidad; b) Apegos desde comunidad; c) Apegos desde sociedad.

a) **APEGOS DE LA INDIVIDUALIDAD:** Pertenecen al ámbito de las personas, y no son compartidos ni estimulados por grupos alguno. Su función es, por tanto, mantener compactos y activos los egos individuales, proporcionarles una razón o un sentido, en tanto que individuales, y, en su caso, coadyuvarles hacia otros apegos compartidos; por ejemplo: necesidad de reconocimiento, prejuicio de un profesor hacia los niños de su clase que sean gorditos, etc.

b) **APEGOS DE LA COMUNIDAD:** Actúan como cemento psíquico entre los individuos que a ella pertenecen. Su función es justificar, inconsciente o

preconscientemente, la existencia de esa agrupación, definiéndola como plataforma egótica, independientemente de su finalidad, de las actividades que realice o los motivos e intereses por los que está centrada (o descentrada).

Un apego de comunidad actúa, en sentido estricto: 1) Proporcionándole características de sistema; 2) Reforzando, alimentando y manteniendo los vínculos de dependencia hacia el sujeto; 3) Definiéndose por contraste a otras comunidades, que se tienden a interpretar como rivales, competidoras, opositoras, contrarias, peligrosas, incompatibles, falsas, concursantes o, incluso, enemigas del propio "ismo"; es decir, que se entienden como colectivos que: 3a) Por su afinidad, homogeneidad relativa y su equifinalidad, pretenden semejantes intenciones que la propia; 3b) Divergen de la propia en algún sentido significativo, sobre el cual suele asentarse la fiabilidad de la propia oferta; 3c) Son potenciales captoras de los individuos que componen la propia; 3d) Los apegos de una determinada comunidad tienden a ser fuentes de motivación reactiva para la elaboración de apegos en las comunidades contrarias, cambiándolos parcial o totalmente de signo.

La condición para la admisión de miembros pasa por la solicitud, tácita o explícita, en su caso, por el cambio de apegos de la comunidad anterior por los de la actual comunidad. Por ejemplo: para aceptar a un trabajador en la empresa XX, será prerequisite que el candidato se comprometa a actuar conforme a los intereses XX; para lo cual, en su caso, habrá de olvidarse de las coordenadas de la empresa TT, y apuntar al rendimiento de XX, a toda costa.

El ego de cada comunidad es describible significativa y representativamente, a partir de las identificaciones que le caracterizan. Los individuos que pertenecen a ella estarán más despersonalizados (cogotizados en su sistema) y serán, en este sentido, más inmaduros a priori, en la medida en que sus identificaciones estén adheridas más amplia e intensamente. Un ejemplo de esta naturaleza es el ya mencionado caso de algunas comunidades educativas, casi siempre privadas (pongamos por caso, el centro "XXista" que pretenden consolidar y mantener, desarrollar y promover (pareciera que compitiendo en marketing con otras ofertas similares de comunidades concursantes), la *antiindividualización* educativa de alumnos (futuros ciudadanos) "XXistas", a través de sus profesores "XXistas".

Por otro lado, la comunidad se encargará (normalmente, inconsciente o preconscientemente) de consolidar y promover, de mantener y desarrollar estos apegos, contra toda posible oferta realizada por comunidades análogas.

Resta hacer énfasis especial en un detalle importante para lo que nos ocupa, relativo al concepto de comunidad y a los tipos de comunidades que puedan existir. En efecto: 1) No toda comunidad está formal o expresamente constituida, y responder a la idea de grupo coherente que puedan tener otros individuos ajenos. Las comunidades pueden ser arbitrarias, y el ego de comunidad, sutil; 2) La idea de comunidad puede ser asimismo relativa, pudiéndose dar el caso de existir para determinados sujetos de un colectivo y no para otras personas; 3) No toda comunidad tiene por qué ser relativamente reducida; 4) Por estas razones, los apegos de comunidades son

verdaderas marañas de apegos de distinto nivel, hasta tal punto, que hacen diferenciarse significativamente, unos de otros, los egos individuales de un mismo colectivo.

c) APEGOS DE LA SOCIEDAD: Menciono con ellos a los que son compartidos por distintas comunidades, independientemente de los apegos colectivos que las caracterizan. En ocasiones, pueden dar lugar a agrupaciones de orden superior, pero casi siempre son independientes de ellas (aunque puedan existir correlaciones temáticas). En sentido estricto, no pueden tratarse de sistemas; es decir, que, en caso de existir alguna estructura y orientación organizativa conducente a la obtención de unas determinadas metas de conjunto, a partir de unos apegos característicos de tal agrupación, nos encontraríamos en el tipo anterior, por amplio que éste sea. Por ejemplo, es el caso de unas determinadas agrupaciones políticas, religiosas, científicas, etc. que aún, según los criterios marcados, estuvieran conjuntadas por apegos de comunidad.

Probablemente, serían apegos de sociedad aquellos que estuvieran compartidos por varios colectivos afines y competidores del mismo orden, independientemente de sus diferencias grupales. Por ejemplo, los partidos políticos de izquierda, derecha y centro pueden emitir a sus simpatizantes y afiliados el apego de sociedad de que cada uno de ellos, independientemente de su naturaleza y propensión, está en posesión de la verdad o que representan la mejor opción; o distintas religiones que comparten y comunican a sus correligionarios el apego de sociedad favorable a la institucionalización religiosa, como arquetipo que tiende a asumirse de generación en generación.

V IDENTIFICACIONES POR SU TIEMPO-ESPACIO

Se refieren a las establecidas con objetos de apego que, además de ser conceptuales dentro de un marco tiempo-espacial, contienen a la variable compleja tiempo-espacio, como contenido específico. Lógicamente, pueden distinguirse tres tipos de apegos:

a) **APEGOS AL PASADO O HISTÓRICOS:**
Serían los identificados a acontecimientos sucedidos, personas, doctrinas, sistemas, etc. Por ejemplo, la creencia de la conquista americana es algo propio de los nacidos mucho tiempo después; hasta el punto de hablarse sobre aquel hecho en primera persona del plural. (Este apego específico tendría un fundamento, si la reencarnación se demostrara.)

b) **APEGOS AL PRESENTE O SINCRÓNICOS:**
Todos aquellos ligados a la coyuntura actual o inmediata. Valgan como ejemplos, si se toman como acontecimientos característicos de los tiempos presentes: la reunificación europea, el prurito de la puntualidad, la rivalidad experimentada al contemplar un partido de fútbol, o el orgullo de todo un estado, cuando un paisano recibe un premio internacional, etc.

c) **APEGOS AL FUTURO O PROSPECTIVOS:**
Los que se apoyan en la circunstancia presente para ser realizados en un futuro, a cualquier plazo, o en un acontecimiento futuro al que se dirigen las coyunturas o los procesos de desarrollo actuales. Por ejemplo, las ideas que se destinan a la construcción de un proyecto, el miedo a la muerte, la idea de la posible

convergencia del ser humano o el punto "Omega",
según la acepción de P. Teilhard de Chardin.

VI IDENTIFICACIONES POR SU EVOLUCIONISMO

Por *evolucionismo* no ha de entenderse la doctrina biológica o filosófica, sino lo relativo a la evolución, como fenómeno universal. La evolución es, por naturaleza, la meta de todos los conocimientos y sistemas posibles, sean éstos *abiertos* o *cerrados*. No es así porque se sesgan, se escoran, se afilian, se parcializan o se identifican con metas propias de conocimientos y sistemas que hacen prevalecer su finalidad a la del *supersistema* (evolución) en que se encuentran inmersos, íntimamente unido a la promoción de la condición humana sobre cualquier género de cualificación humana.

Los sesgos más frecuentes a que el conocimiento y los sistemas se adscriben, podrían determinar los siguientes cuatro tipos de identificaciones, independientemente del ámbito o del *signo* que se considere.

a) **PROGRESISTAS O DESARROLLISTAS:** Tendientes a hacer más complejas las cualidades propias de los elementos personales, materiales y formales de las organizaciones e individuos que las participan, estimulando su capacidad de cambio y tendiendo con ello a grandes fines sistémicos y de conocimiento como la solidaridad social, la prosperidad, la calidad de vida, la sociedad de bienestar, el enriquecimiento, el aumento de competitividad, etc., pasando por alto la variable *evolución interior*. Un ejemplo muy extremo de organización de apego vendría representado por el anarquismo, entendido como desbordamiento del orden y de la estructura (componente homeostático) del sistema.

b) **CONSERVADORES O MODERADOS:** Orientándose a los mismos objetivos que el anterior tipo, su estrategia se basa en cierto mantenimiento e inmovilismo de convencionalismos y doctrinas considerados tradicionales, y en cierta intensificación de la tendencia homeostática de los sistemas y conocimientos que se ven afectados por ellos. Un ejemplo límite de motivo de dependencia, capaz de afectar a las más importantes esferas de la vida ordinaria, es el integrismo, entendido como anulación de la capacidad de cambio (dinámica) del sistema.

c) **FANÁTICOS O EXTREMISTAS:** Se suelen polariza en el fatalismo y el fanatismo, y podrían conceptuarse como aquellas identificaciones que se han prendido de una opción dual y se han desarrollado reiteradamente sobre ella, sobre estrategias cognitivas y sistémicas de exaltación, diferenciación, emoción y exacerbación, dirigidas a combinarse con nuevos apegos del mismo signo y tendencia, que progresivamente hacen más dificultosa la ruptura de un bucle de índole obsesivo. En alguna medida, todo apego conlleva cierto componente de esta índole. Un ejemplo de contenido de identificación que ilustra este grupo es la autocracia, como condensación de la capacidad de autorregulación de un sistema *abierto* en uno de sus elementos personales que asume funciones.

d) **NOOGENÉTICOS O UNIVERSALES:** Son aquellas identificaciones compatibles o adaptables a priori a cualquier opción parcial, por carecer de sesgadura o por participar de toda sesgadura, con tendencia a la sinergia y la cooperación orientada a cuestiones humanitarias, humanistas y humanizadoras.

CONCLUSIÓN. Por mucho que se afine entre éstas u otras muchas clasificaciones posibles que se podrían construir, cabe después considerar las distintas intensidades subjetivas o cargas afectivas invertidas con que se experimentan las identificaciones. Esta atribución respondería a cuestiones como: ¿En qué medida el sujeto se identifica con..., prefiere..., se cree..., depende de..., etc. (apego)?

Es preciso subrayar que el signo afectivo de las identificaciones puede ser positivo o de aceptación, o negativo o de rechazo. Es decir, tan apego, en valor absoluto, es la filia como la fobia, estar a favor de algo o alguien, o contra ello. Lo que significa que, una vez acotadas las polaridades, cabrían distinguirse apegos indiferentes o invaloreados, que no por su aparentemente neutralidad dejan de comportar la misma dependencia, porque su ausencia siempre asocia apegos reactivos positivos o negativos a objetos o conductas. Algunos ejemplos podrían ser: manías, hábitos, huidas, evasiones, etc.

De esta relación de clasificaciones, clases y ejemplos constituidos según diversos criterios, podemos concluir que: a) Tomándolos como conjunto, acotan el yo natural (desegotizado), a través de el sujeto puede descubrir que no es, en esencia; b) Son puntos organizados en los que poder trabajar el control del ego; c) Conocer de su significado profundo es ya una condición de crecimiento, necesaria para la posterior erradicación de dependencias.

Creo fundamental insistir en que el ego, integrado por apegos de diversos tipos, supone presencia de dependencias; las dependencias significan siempre falta de autonomía; la falta de autonomía es,

de algun modo, falta de madurez.

Este es el significado profundo del famoso
haiku de Saigyō (1989):

*¿Es, pues, quien perdió
su yo quien
sale perdedor? Pierde
quien no pierde
su yo (p. 123).*

EFFECTOS NORMALES E INTENSIDAD DE LAS IDENTIFICACIONES

En mayor o menor medida, todos los tipos de identificaciones, por el hecho de categorizarlas y representarlas, guardan características comunes. Son éstas, entre otros factores, las que de ordinario las agrupan como tales, posibilitan su consideración como conjunto y, posteriormente, permiten matizar funcionalmente a sus clases.

En este capítulo abordaremos brevemente alguna de las más sobresalientes características comunes de estos componentes del ego, para sintetizar, *abrochar* y formar algunos conceptos derivados de las tipologías anteriores. Concretamente, aquellas que aluden a sus efectos (dependencias) sobre la personalidad.

Denomino efecto sobre la personalidad al conjunto normalmente compacto de repercusiones psíquicas (afectocognitivas) que conlleva y asocia el hecho de mantener el vínculo del apego egótico, en situaciones estimulares distintas. Por la inmensa amplitud de posibilidades que el discurso sobre el apego tiene, es evidente que no todos los efectos que a continuación se mencionarán, aparecerán en todos los apegos de un modo semejante, o siquiera si en algún caso excepcional alguno de ellos pudiera no ser significativo. De aquí que sea importante recalcar esta condición de normalidad o de mayor frecuencia a priori, sin que por ello haya de desestimarse la validez de lo que resumiremos, si es que en alguna ocasión extraordinaria alguna de estas repercusiones resultase parcialmente ausente, a la percepción de un observador o del propio sujeto.

Lo que se ha pretendido es nominar y describir sucintamente los efectos o resultados característicos, asociados a las identificaciones o apegos egóticos de cualquier tipo, en el psiquismo de un sujeto normal. Básicamente son tres, con una *variada gama de efectos incluidos en cada uno de ellos*. Huelga decir que sendas categorías han podido ser formuladas gracias a reiterados contrastes y confirmaciones, llevadas a cabo en situaciones y con sujetos (individuos, grupos, comunidades amplias) diversos en situaciones de comunicación dentro de marcos didácticos.

La consecuencia práctica y concreta de tales observaciones es la posibilidad de desglose de cada uno de los efectos en subcategorías capaces de representar la intensidad de tales efectos, y por ende de las identificaciones mismas. Al término de cada parágrafo

se adjunta una escala de estimación de tal magnitud.

Las situaciones estimulares que sirven de contexto a tales efectos son: a) Retirada violenta del objeto de apego, a lo que se ha denominado *efecto brocha*; b) Permanencia en el apego, o *efecto caballito*; c) Comunicación esencial, o *efecto disfraz*.

I EFECTO BROCHA, ANTE LA RETIRADA VIOLENTA DEL OBJETO DE APEGO

Este resultado hace referencia a la sensación de inseguridad emotiva y la consecuente impresión de escasa fiabilidad y consistencia, que supone permanecer en la estrecha franja de la identificación a un determinado objeto de identificación. Si el sujeto está muy apegado y, repentinamente se retira su objeto de adherencia, normalmente asaltan sensaciones típicas como la inseguridad, la confusión, la impresión de vacío, la necesidad, la negación de la evidencia, etc. El sujeto que experimenta esta retirada violenta no se desapega, sino que se aferra más aún a la representación formal (exenta de soporte de contenido) de ese apego. El fenómeno psíquico tiene lugar de modo parecido, mutatis mutandis, a como ocurría en aquellas películas de cine mudo de comienzos de siglo, en que al pintor le quitaban la escalera y quedaba aferrado a la brocha.

Este efecto es observable, en el marco de tres situaciones características del ser humano, en relación a sus identificaciones: a) Cuando el motivo de adherencia desaparece como tal, por una causa no asociable a la voluntariedad consciente del sujeto; por ejemplo, podrían provocar efectos de este tipo la rotura de un jarrón carísimo o el fallecimiento de un ser querido; b) Cuando el motivo de apego demuestra a la persona su escasa consistencia o su ineficacia, en relación con el propósito que mantenía la dependencia al apego; podría ser un efecto brocha la confianza extrema que se ha depositado en un determinada conclusión que después se ha descubierto que estaba articulada sobre resultados sesgados.

Cuando tiene lugar una situación de este tipo, la persona puede reaccionar de varios modos, a) Continuar, no obstante, con el objeto de su apego, pese a todo; b) Apegarse, reactivamente, a un objeto contrario (opuesto, rival) o cercano al mismo; c) Rechazar, reactivamente, todo objeto de la misma clase o grupo homogéneo que el que fuera propio; d) Rechazar, crítica y conscientemente, todo objeto de la misma clase o grupo homogéneo que el que fuera propio; e) Reapegarse, crítica y conscientemente, al mismo u otro objeto, tras valorar la posibilidad de la aceptación o el rechazo; f) Desprenderse de ese objeto de apego y de los considerados como cercanos o parecidos.

Estas reacciones que hemos englobado dentro del epígrafe efecto brocha, nos ofrecen la posibilidad de estimar la intensidad del apego, independientemente de que la identificación haya sido originada por factores externos o a un descubrimiento propio.

En efecto, si una vez retirado o ausentado el objeto de identificación, el sujeto continúa adherido a su representación mental, sin permitirse la posibilidad de cambiar su homeostática actitud, la consistencia o fiabilidad de su necesidad y retardando con ello la posibilidad de cambio, podrá querer decir que manifiesta un vínculo de alta intensidad. Quizá este fenómeno ocurra por una predisposición condicionada por la estructura de la personalidad (pensemos, por ejemplo, en el caso extremo de la neurosis obsesiva-compulsiva o en la psicosis esquizoparanoide); pero también y de un modo especialmente relevante, por carecer de los recursos mentales necesarios a partir de los cuales ayudarse a salir, acompañado, claro está, de

una inercia cultural que nunca ha valorado o promovido el desapego a las cosas -más bien ocurre lo contrario- como condición de libertad interior y punto de partida elemental para la evolución personal. Este sujeto (caso a)) que se encontrase sumido en este apego, por lo mismo quizá, a priori, estuviese dependiendo de otros con una alta implicación emotiva. (Se excluye de este grupo a quienes actúan sobre este cuasi automatismo o inercia, por obligación o necesidad demandada por el entorno.

Si, como el caso b), un sujeto se apega reactivamente a un objeto de identificación contrario o a otro cercano o parecido, será indicativo de que, al menos circunstancialmente, esta persona habrá superado el apego específico, mas no la inercia afectocognitiva del tener que adherirse a algo, cuya presencia psíquica le inducirá a cambiar de objeto, por depender no tanto del objeto como de mantener el proceso de identificación egótica. A esta actitud, es claro que subyace un oposicionismo crítico, fruto del apego negativo que significa el rechazo al objeto que antes era entendido como prolongación directa o parte del ego. Con todo, independientemente de la intensidad invertida en el nuevo apego específico, esta reacción es indicativa a priori de una adherencia menos que la del caso a).

Si, como en c), ante lo que pudiera haber sucedido o las opiniones que se hubieran compuesto, el sujeto rechaza al apego al propio objeto o a los posibles objetos contrarios o cercanos (subjetivamente interpretados como homogéneos respecto a algún criterio representativo su agrupación, o de la misma clase), será indicativo de una postura de fondo aún más crítica. Podría, además, ser sintomática de una

actitud de recelo con los propios procesos de identificación y apego a objetos del ego, considerado en su globalidad, cuya generalización haya comenzado así. Normalmente, este nivel indica una intensidad de adherencia todavía menor que el caso anterior.

En d), la actitud crítica no actúa tanto como fondo, cuanto expresamente. El móvil razonado, discursivo y plenamente consciente es lo que induce al sujeto a sopesar su identificación específica anterior; y el marco psíquico de este proceder suele ser una conciencia expandida lo suficiente como para percatarse, más o menos conscientemente, de la negatividad relativa (falta de autonomía) asociada al proceso general de la identificación objetal y egótica, y de las ventajas de la desegotización. En los sujetos que cuyo efecto brocha puede hacerse corresponder con este nivel de intensidad, la posibilidad de transferir el desapego a otros procesos de identificación aumenta significativamente, en la medida en que comienza a aflorar una conciencia capaz de abarcar y hacer comprender, si acaso intuitivamente, el efecto del apego egótico sobre la capacidad de evolución interior. Esta reacción, por tanto, no es tanto reactiva (emotiva), cuanto originada en una profunda reconsideración iniciada con el desapego, al menos temporal, de los objetos de la misma clase o grupo subjetivamente entendido como homogéneo, que aquel que produjo este efecto brocha. En este segmento de intensidad al objeto de apego influye, significativamente la formación personal relativa a los recursos favorecedores del desapego, así como la cantidad y calidad de reflexión personal o profundización ad_hoc. El comportamiento característico de este efecto se asocia de ordinario a una actitud asimilable a un estar seguro de tener que

dudar del apego específico, prefiriendo permanecer en ese margen de duda.

En e) se han cubierto los procesos correspondientes a esa duda o a esa situación de inestabilidad prometedora, decidiéndose por una reincidencia consciente en otro objeto de apego semejante. Si la superación de la duda y la posterior reidentificación se han realizado crítica y conscientemente, podrá ser indicativo de que el sujeto, lejos de involucionar para ese motivo concreto, ha tendido a la no-dependencia, con lo que probablemente la identificación será mínima. Tan escasa que se considera libre para volver a actuar del modo primero. Ahora bien, de modo diferente, porque, si la apertura de la conciencia hacia el proceso global del apego no disminuye, esa reidentificación actual tendrá poco que ver con la que originariamente produjo el efecto brocha: diferencia que pudiera no aparecer como conducta, pero sí en cuanto a intensidad de dependencia. En efecto, si el sujeto se desidentificó radical y profundamente del objeto de apego, aunque aparentemente vuelva al mismo, no lo hará bajo el formato de identificación. Este subefecto es muy probablemente indicativo de una capacidad de desegotización intensa, utilísima para la evolución interior del sujeto, si es que se llegase a promocionar su generalización a otros apegos.

En f) se ha optado por la otra opción: no reapegarse de nuevo, ni al anterior ni al mismo objeto. Es éste un interesante estado de conciencia que proporciona al sujeto plena libertad, para su toma de decisión. Lo que que posibilita, desde el punto de vista de la conducta observable, que el sujeto parezca que se reapega o que rechaza el objeto de identificación. No

obstante, su comportamiento en un sentido no significará jamás apego a ese sentido, ni al objeto hacia el que apunta ese sentido. Quizá sea ésta la actitud ideal a pretender en educación (orientación y didáctica).

La escala que a continuación se ofrece hace referencia, específicamente, a: a) La intensidad de la adherencia que un sujeto (individuo, grupo, comunidad amplia) pudiera experimentar hacia un objeto de apego específico; y, generalmente, a b) La intensidad de adherencia que en el momento actual el sujeto pone en juego, para identificarse a objetos de conocimiento egóticos.

Se entiende, entonces, que: a) Las observaciones que sobre un sujeto puedan realizarse, en relación con un determinado objeto, son significativas y representativas a la hora de valorar un apego generalizado (ego), en el sentido siguiente: existirá una alta probabilidad de que el sujeto experimente otros apegos como el considerado; b) Se establece una relación de relevancia inversa entre la madurez de la persona y la intensidad de sus apegos, reflejada en esta escala.

Las observaciones, que adjudican unos valores cualitativos de intensidad del 0 al 5, deberían ser realizadas en situaciones diversas y con objetos potenciales de apego de diversa índole, para admitirse como inicialmente válidas. Los numerales asociados representan la intensidad relativamente decreciente del apego ante la retirada violenta del objeto de identificación, donde cada valor representa un comportamiento más maduro (desegotizado) que el anterior.

ESCALA DE INTENSIDAD AL APEGO (I)

Intensidad Reacciones ante la retirada violenta del objeto

- | | |
|---------|--|
| 5 | Continuar, no obstante,
apegado al mismo objeto |
| 4 | Apegarse, reactivamente,
a un objeto contrario o
cercano al mismo |
| 3 | Rechazar, reactivamente,
todo objeto de la misma
clase o género |
| 2..... | Rechazar, crítica y
conscientemente, todo
objeto de la misma clase o
género |
| 1 | Reapegarse, crítica y
conscientemente, al
mismo u otro objeto de la
misma clase o género |
| 0 | Desapegarse del objeto
de apego específico y de
los considerado como de
la misma clase o género |

II EFECTO CABALLITO, ANTE LA PERMANENCIA EN EL APEGO

Alude al quietismo que todo apego conlleva, sin exclusión. Desde este efecto, como ocurre en los tióvivos y en los carruseles de feria, el apego puede percibirse de este modo. Es como montarse en uno de estos caballitos. No hay nada menos peligroso. Todos conocemos a adultos (maduros normativamente) que se lo pasan chupí subidos a su caballito; tanto, que están dispuestos a no apearse de él en toda su vida. No sienten la necesidad del libre albedrío, y su voluntad y su conciencia no están desarrolladas suficientemente como para asumirlo plenamente. Prefieren el automatismo de lo que les retiene, al riesgo de la liberación. Mantienen alerta su "miedo a la libertad" (E. Fromm, 1982), y por causa de ese miedo al paso que no dan, afianzan reactivamente su apego aún más, preservados de lo bueno, a lo que prefieren, normalmente, tomar como malo.

Asociados a este efecto, se verifica la presencia de dos subefectos, ante la permanencia en el apego: a) El subefecto vértigo, debido a cuyo bloqueo, si se está montado sobre el caballito, el sujeto se resiste a poner los pies sobre la tierra que se encuentra fuera de la plataforma del carrusel; b) El subefecto aferramiento, según el cual, para más seguridad, no sólo cuenta el ir bien sentado, sino el sujetarse a las riendas o a la barra que inserta cada figura, al mismo tiempo que la reacción en sentido contrario al de la fuerza centrífuga, coadyuva a asir con las rodillas y con fuerza los laterales de la grupa de plástico.

Hace varios años había menos posibilidades y recursos para el divertimento, y los tiovivos eran mucho más apreciados por los niños que en la actualidad. Hoy, un niño puede preferir la serena naturaleza o la algazara organizada de un parque de atracciones. De todos modos, los niños de ayer, de hoy y de siempre que frecuentan los tiovivos de caballitos, suelen actuar, entre otras formas, así: a) Los más pequeñines o inmaduros, permanecen desde el comienzo hasta el final, rígidos e incluso asustados, prácticamente en la misma postura; son incapaces, siquiera, de pasárselo bien o de vivir una serie de sensaciones agradables o una aventura emocionante; su fundamental preocupación es no caerse; b) Otros se lo pasan bien allí montados; les gusta su montura, pero no se constriñen a ella; piensan también en las otras como futuras cabalgaduras, y, en los demás niños, como compañeros de juego o rivales en la fantasía; c) Un tercer grupo, más despierto, es capaz de bajarse de su caballito de vez en cuando, aunque eso esté prohibido, y de subirse en otros que están desocupados; en ocasiones, intercambian con algún niño su corcel y a veces, incluso, desalojan a otros de su caballería, con tal de satisfacer sus intereses; en todo caso, conquistan nuevos objetos de divertimento y abandonan los suyos, con la sensación de haber mejorado en multitud de sentidos; d) El cuarto grupo, baja del tiovivo cuando sus amigos, padres u otro estímulo externo o interno le producían la suficiente motivación para hacerlo; pero tiene la capacidad de volverse a subir al carrusel en marcha, aunque eso tampoco se permita; e) Los más mayores o maduros, consideran un rollo montarse en unas figuras que no hacen más que dar vueltas a lo mismo, sin ir a ninguna parte y a baja velocidad; la idea general que mantienen y expresan es que eso es para los niños más

pequeños; aunque podrían hacerlo excepcionalmente, por propia iniciativa no se suben, aunque sí gustan de contemplar lo bien que se lo pasan los menores; de entre éstos, hay, a su vez, tres subgrupos: 1) El de los niños que, cuando quieren, se suben al tiovivo por pura diversión, aunque tengan presente que no es algo propio de ellos; 2) El de los niños que, aunque no lo digan, desean profundamente montarse en el tiovivo y hacer el niño un rato, pero que se resisten a hacerlo por no quedarse aislados o no desentonar; 3) El de los niños que ni se quieren montar, ni se montan.

Sobre esta analogía cargada de significados, puede establecerse la siguiente escala, representativa de la intensidad al apego, observado ante la permanencia en el apego, cuyas características formales y de interpretación son idénticas a las de la escala del anterior efecto:

ESCALA DE INTENSIDAD AL APEGO (II)

Intensidad Reacciones a la presencia del objeto

- | | |
|---------|---|
| 4 | Rigidez o aferramiento
imperturbable o ignorante |
| 3 | Permanencia, sin
descartar otras
posibilidades |
| 2..... | Cambios (definitivos) de
objeto de apego, según la
necesidad o el propio
interés dictan |
| 1 | Cambios (provisionales)
de objeto de apego, según
la necesidad o el interés
ajeno dictan |
| 0 | Desinterés por
identificarse con el objeto
de apego potencial |

III EFECTO DISFRAZ, ANTE LA COMUNICACIÓN ESENCIAL DESDE EL APEGO

El complejísimo entramado de procesos y comportamientos vinculados a las identificaciones y a las dependencias que denominamos ego están de continuo afectados por un refuerzo social muy poderoso y difícilmente perceptible, destinado, directamente, a su consolidación y desarrollo, e indirectamente a su progresar en otros sujetos. A aquello que lo ambiental (desde la educación menos formal hasta la didáctica más exquisita) induce de ordinario, no es sólo a que las identificaciones tengan lugar, sino a que el desarrollo (maduración interior) de esa persona tenga lugar en función de aquellas identificaciones. En ese caso, según las tesis que aquí tratamos, sólo tendrá lugar un perfeccionamiento y un enriquecimiento (del ego), pero difícilmente una experiencia y una transformación de evolución de la conciencia.

Ratificar, conformar o validar la anterior aseveración no es difícil, en el patrimonio ineludible de la intimidad. Frecuentemente, las personas se sinceran profunda y esencialmente. Por esencial entenderemos todo aquello propio de la vida interior, con excepción de lo que compone la existencia circunstancial, que no atañe al sujeto axiológicamente, porque no se refiere ni pretende su evolución.

Posiblemente, la comunicación esencial es un imperativo de la razón, coordinado por la conciencia y arraigado en la importancia de la finalidad más o menos remota de la experiencia mística o unidad total transformadora, que el inconsciente tiene presente en

todo momento, aunque oculto. Esta tendencia a sincerarse, vertebrada en función de la evolución interior, es también un imperativo de conocimiento y comunicación que se desenvuelve de ordinario sobre una vertiente doble: a) Con uno mismo, encaminada al autoconocimiento (reconocimiento y análisis del ego), y a la autoconciencia, para "ser más"; en ocasiones, la naturaleza sirve de soporte de transferencia; frecuentemente se hace uso de vías de acceso altamente positivas, como la meditación, que no han de confundirse con las terapéuticas, las correctivas (o normalizadoras), o las que persiguen el mero bienestar; b) Con otras personas, en marcos de comunicación íntimos, o en encuentros no esperados, para iniciar procesos de comunicación de yo profundo a yo profundo, de ser a ser, y aprender o transferir conocimientos a la conciencia desde ahí, más allá de las limitaciones, condicionantes y sesgos de forma y de fondo que las diversas identificaciones hacen prevalecer; inconscientemente se utiliza y se busca esta forma como vía más rápida para acceder al yo profundo, más cómoda si cabe que la meditación u otras técnicas ad hoc; tiene el riesgo de no tomarse como una fase del propio desarrollo, sino como un apego (personal, sobre todo) más.

La finalidad común a sendas formas de entrada a la comunicación esencial es estimular hacia la evolución el yo esencial, procurando paliar el amodorramiento a que los recubrimientos, las adherencias y las dependencias del ego de ordinario inducen a la conciencia. Todo ello, como reacción a la recalcitrante superficialidad que parece propia de un estilo de civilización caracterizado por la descompensación de la armonía entre el desarrollo exterior y la madurez profunda, que tampoco se

pretende principalmente. Social e individualmente: "Estamos [...] al servicio de la burda máscara de nuestra personalidad, pero no de nuestro crecimiento interior" (R. A. Calle, 1991, p. 125).

Abrirse, en el sentido de conocerse, interiorizarse, experimentarse, transformarse, crecer por dentro y de comprender lo existencial esencialmente es, junto con el conocimiento esencial de los demás, un proceder necesario para la promoción de la propia condición humana, e incompatible con el engrosamiento y desarrollo del ego. Ocurre algo asemejable a lo que les ocurre a los actores de teatro, cuando, en un mismo día, han de representar dos funciones distantes entre sí varias horas: todos los atuendos artísticos compuestos por trajes, pelucas, maquillaje, bisutería, etc. que pueda llevar por los requerimientos de su papel son incompatibles con su lucimiento, por cuestiones tan específicas como la necesidad de que la piel transpire, el placer de estar cómodo, la posibilidad de deterioro, etc. Por ello, salvo excepciones, estos profesionales se los quitan entre obra y obra.

A pesar de ello, se pueden encontrar todo tipo de actores, según su modo de proceder: a) Hay quien, quizá porque su disfraz para actuar sea sencillo o soportable, no se lo quita; b) Hay también quien se lo quita, dependiendo de la circunstancia; por ejemplo, si salen a tomar un tentempié, si van a recibir la visita de alguien especial, etc.; c) Otros, sobre todo si su disfraz es complicado, se quitan sistemáticamente lo que le resulta más incómodo o es más dado a estropearse, y se quedan con parte del disfraz; d) Otro tipo es el que, también sistemáticamente, se quita todo menos el maquillaje que, no obstante, se suele

retocar antes de volver a entrar en escena; e) Y por fin, quien, quizá porque su vestimenta y su maquillaje sean del todo insoportables o porque la persona no los aguante, se lo quitan del todo.

Con esta base analógica, conceptual y relativa contruimos la tercera escala de intensidad al apego, sobre el criterio de las diferentes reacciones a la comunicación esencial:

ESCALA DE INTENSIDAD AL APEGO (III)

Intensidad Reacciones a la comunicación esencial

- | | |
|---------|---|
| 4 | Comunicación de sí mismo, identificándose globalmente al propio ego, con todo receptor |
| 3 | Desidentificación selectiva ante determinadas personas o situaciones |
| 2 | Eliminación de parte de los propios apegos para favorecer la comunicación esencial, o para buscar ese nivel de comunicación |
| 1 | Comunicación altamente desidentificada, aun cuando en determinadas situaciones resurja alguna adherencia |
| 0 | Apertura natural, plenamente no dependiente y, en su caso, apegos fingidos o controlados |

EL SÍNDROME EGÓTICO

Desde un punto de vista psicológico, el ego es una representación normal del psiquismo. Por tanto, no asocia un realce del valor de la vida desde el conocimiento, sino que más bien canaliza o aquieta hacia el *sofoco* su nivel. Desde el punto de vista de la didáctica, su presencia puede ser limitadora, parcializadora y sesgadora de presentes y futuros aprendizajes, pudiendo constituirse en una significativa traba para la evolución interior. La excepción está formada por quienes han logrado controlarlo o anularlo, en cuanto a su importancia relativa y sus efectos, y éstos han alcanzado, de ordinario, un mayor grado de crecimiento interior y madurez.

Puesto que no es una alteración más o menos excepcional de la salud, de lo ético o de lo psíquico,

ni se trata de una anormalidad en el funcionamiento de alguna institución o colectividad, no puede considerarse enfermedad. Al contrario: al estar tan interiorizado en los individuos y tan complejificado y extendido en lo social, pasa desapercibido. Sin embargo, es reconocible en la intimidad de cada conciencia, si no totalmente, sí circunstancial o aplicadamente.

El ego proporciona los rasgos negativos más (auto)criticados por la sociedad y los individuos, y, sin embargo, actúa como permanente condición sine qua non para la persistencia de la inercia de su continuidad. Sin su predominancia (o dominancia), nuestra sociedad y las sociedades de las diversas épocas y culturas serían otras, quizá más equilibradas, más conscientes.

La cuestión central no que haya crisis (cambio), sino anticrisis (aquietamiento, apoltronamiento) en parámetros agostados y caducos. Es curioso observar que aquellas obras de hace veinte años, cuarenta, sesenta, un siglo, dos siglos, quince siglos, etc. que han deseado preclara y sanamente una ansiada mutación interior, esperaban en aquellos momentos que fuera entonces cuando el cambio aconteciese. Y lo cierto es que, si alguna evolución tuvo lugar, ésta pudo leerse en términos de disminución de la influencia de los síntomas y signos del ego.

Puesto que en esta investigación se recoge, ilusionada y comprometidamente, la antorcha de aquellas utopías, lógico será definir este síndrome normal, para contribuir a concretar el impulso a la apertura de esta posible espita de evolución humana,

orientada en cualquier caso a proporcionar algunas claves para la *desegotización*, desembarazamiento del ego o desempeoramiento en este sentido.

No entenderemos, pues, los indicios representativos que a continuación se analizan desde este punto de vista, como reveladores de ningún padecimiento excepcional, sino, simplemente y desde una perspectiva descriptiva y a lo sumo explicativa, de aquellas características que hacen de una personalidad más egótica de otra que no lo es tanto. Sin embargo, desde el punto de vista de quien consume el arte (que, si es buena, tendrá mucho de ciencia) de la educación como didáctica, no sugiero que el criterio normativo de frecuencia y abundancia disminuya su interés e intensidad reflexiva, sino más bien lo contrario. Es por esta razón por la que, desde nuestro intento, se procura contribuir con bases rigurosas a propiciar un cambio a mi juicio necesario; la tan deseada como inabordable crisis que coadyuve a la conexión directa con la maduración, mediante la formación del profesorado y su realización didáctica; cueste adaptaciones, cueste esfuerzos o cueste lo que sea menester, porque el camino que deberá recorrerse un día habrá de hacer, de cualquier modo, alguna vez.

Finalmente, es preciso señalar, para estos síntomas e indicios representativos, que una cosa es el rasgo en sí y, otra, la significativa identificación con ese rasgo. Es la segunda vertiente la que se entiende relevante, para lo que nos ocupa. El síndrome egótico conllevará, globalmente considerado, quietud, sensación de encontrarse en la verdad (y que los demás están en el error), ausencia de duda, tendencia a continuar en el mismo estado,

valoración y adjudicación de importancia preeminente a la cualificación humana (*etiquetaje*), y desentendimiento de la condición o esencia humana; todo ello en función de la tendencia a la permanencia de los apegos que se manifiestan de este modo. Obsérvense, pues, estos síntomas, signos y manifestaciones, como los *gajos* más grandes de una sola *mandarina*. A mi juicio son destacables y conformadores de este supuesto síndrome al menos los siguientes siete:

I EGOCENTRISMO

II RAZONAMIENTO SESGADO (PARCIAL)

III NARCISISMO

IV *PROXEMIA* (PSÍQUICA)

V DIFICULTAD DE APRENDIZAJE

VI ADAPTACIONES A PROGRAMACIONES MENTALES

VII INERCIA AFECTOCOGNITIVA

I EGOCENTRISMO

Lo que decíamos en el párrafo anterior puede transferirse al egocentrismo, reflexionando, en primer término, en torno a la misma naturaleza no neutral del lenguaje cotidiano, como hace B. Russell (1992). Así, más allá de lo "neutral", entendido como característica del lenguaje físico o astronómico, "en el sentido de que no guarda especial relación con nosotros o nuestra ubicación espacio-temporal" (p. 43), o del lenguaje matemático, "puro" o "impersonal" (p. 19), debe reconocerse, casi, que las palabras comportan un cierto egocentrismo. Sobre todo algunos términos, como los que denomina "particulares egocéntricos", condicionados por esta cualidad, en la medida en que plasman su connotatividad en la relatividad circunstancial del emisor. En definitiva, vocablos "cuyo significado varía con el hablante y su posición en el tiempo y en el espacio. Las cuatro palabras fundamentales para este género son 'yo', 'esto', 'aquí' y 'ahora'" (p. 97).

Pero aquí no se trata tanto de estudiar el egocentrismo, como característica intrínseca al lenguaje, cuanto como rasgo radicado en procesos de apego, propio de quien hace uso del mismo lenguaje o, en ocasiones, de ambos.

De ordinario, se entiende por egocentrismo la exaltada consideración de la propia personalidad, de modo tal que se la tiende a colocar como filtro significativo de la atención, los intereses, las expectativas y los comportamientos, en general. La repercusión de esta tamización es la percepción de los fenómenos exteriores (en su mayoría psíquicos),

con los propios parámetros internos. Esta disposición del ánimo y de los procesos afectocognitivos suele venir acompañada, consecuentemente, de una gran dificultad para situarse relativamente en las coyunturas y circunstancias de los demás. De este modo, bien como un comportamiento reactivo ante tal dificultad, bien como una libre tendencia formalizada como toma de decisión, el sujeto actúa desde sí, en tanto que referencia primaria.

Segun J. Piaget, y B. Inhelder (1984), el egocentrismo infantil se caracteriza por: a) La incapacidad del niño para adoptar los puntos de vista de los otros; b) Una excesiva centración de la atención en algunos detalles, prescindiendo del resto; c) Cierta incapacidad para integrar los detalles en una globalidad o todo funcional.

Desde un punto de vista psicogenético, es egocentrismo es una característica normal de: a) El aualismo (periodo propio de los primeros meses de vida, en que el niño, conscientemente, no se diferencia de lo que le rodea; por tanto no existen los conceptos relativos objeto y sujeto, yo, no-yo, etc.); hasta pasado este tramo madurativo, el niño no distingue con precisión lo perteneciente a su personalidad y a la de los demás, el punto de vista propio y el de los otros; debido a la ausencia funcional de una conciencia limitadora del yo, casi podría decirse que todo es subjetividad, y que todo fenómeno se experimenta como acontecimiento subjetivo; obviamente, el pensamiento es exacerbadamente parcial y sesgado; en este sentido psicogenético, el egocentrismo actúa como un mecanismo de desarrollo de la personalidad, cuyo sentido evolutivo y razón de ser es su superación

gradual, en función de la prosecución de la maduración del individuo; b) La adolescencia, que suele generar egoísmos exagerados individuales y miméticos; en casos límites, a veces se traduce en síndromes de autismo.

Pero este proceso psicogenético, contemplado ampliamente, tiene una naturaleza dialéctica: en efecto, al principio, el sujeto es egocéntrico adualista (no-dos); después, por la complejidad de lo existencial es egocéntrico dual (dos); posteriormente, en algunos casos, en virtud de la evolución de la conciencia, que puede apoyarse en conocimientos o experiencia, pero siempre en cierta transformación, el sujeto puede alcanzar un grado de síntesis convergente ("mathesis") (término de S. Raynaud, 1979) (uno), desde el cual generar conclusiones sintéticas (si las síntesis forzosamente establecidas preceden a la madurez, quizá sólo se estén componiendo dualidades más sólidas).

Desde un punto de vista estrictamente formal, sólo existe un egocentrismo. Es decir, entre el egocentrismo propiamente infantil y el de un adulto, no median más que diferencias culturales. Normalmente, cuando un niño de cuatro años persigue una pelota junto con otros de su edad, lo hace de un modo ajeno a los demás: cree que los otros niños van con él, poco menos que le acompañan. Y todos piensan lo mismo. Si sustituimos la pelota por un objetivo adulto, más complicado, tendremos el mismo proceso, con diferencias de matiz. De este modo se cuajan organismos, instituciones, departamentos, grupos y parcialidades de todo tipo en torno a personas, obras, corrientes de pensamiento, líderes,

conocimientos, etc., cuya motivación profunda y su proceso son radicalmente infantiles, en tanto que egocéntricos, y altamente mejorables, en tanto que no sintéticos, no convergentes. El "Lo que se eleva, converge", de Teilhard de Chardin, merece una reflexión al respecto, en este conexto.

Desde mi punto de vista, lo que produce este síntoma del ego es la actualización específica y aplicada del egocentrismo infantil, llevada, desde objetivos normales (culturalmente hablando) sobre contenidos normales (según el marco social, etc.), característicos del sujeto no infantil. Y lo que lo mantiene es, por un lado, un poderoso entramado de refuerzos y alicientes sociales y, por otro, la ausencia de motivos educativos que coadyuven a reflexionar sobre la necesidad de actuar de otra manera.

De donde se deduce que la falta de una comunicación didáctica destinada a despertar la conciencia autocrítica es decisiva, porque de ordinario no se asocia la presencia de egocentrismo adulto, individual o colectivo, con la falta de madurez, ni sus posibles alternativas convergentes, como opciones superiores. (Por ejemplo, síntesis estructurales, como la dialéctica o la teoría general de sistemas; o síntesis sustantivas, como la teoría de campos de Maxwell o la apertura internacional.) Todo lo cual es muy importante, ya que significa que justifica el establecimiento del siguiente círculo vicioso: a) Lo normal es criterio de no consideración como problema; b) La no consideración como problema es la condición necesaria para no considerarlo cuestión didáctica relevante; c) No considerarlo cuestión didáctica relevante es el

requisito suficiente para que tal problema, en sí mismo, perdure; d) Que perdure garantiza su normalidad.

De todo lo anterior, podemos extraer las siguientes consecuencias: a) El egocentrismo es, en todo caso, presintético; b) Dos son los tipos de síntesis a las que precede: 1) Madurativa: entre su yo y su no-yo, su subjetividad y su objetividad, etc., más allá del dualismo; y 2) Madura: Toda síntesis convergente de base y consecuencia (auto)didáctica; c) Tres son los modos en que, hipotéticamente, la educación y la didáctica actual pueden enfocar su teoría y su práctica respecto a la superación del egocentrismo: 1) Comprendiéndolo como un proceso de adaptación, consistente en la aclimatación de la experiencia del sujeto al entorno, de acuerdo con las demandas del medio físico, psíquico, personal, formal, social, etc.; 2) Entendiéndolo como proceso dialéctico de creciente complejidad entre conciencia y existencia); 3) Como resultado de una evolución interior, cuya pieza clave es el aprendizaje del desapego y el desaprendizaje del apego; d) Consecuencia de ello es que normalmente sólo se contempla el primer modo, con lo que la didáctica no tiene en su punto de mira las síntesis más propiamente educativas o maduradoras de la interioridad del sujeto; e) El egocentrismo, en sentido estricto, es una cualidad arrastrada desde el periodo propiamente infantil, que por tanto hace más infantil cualquier periodo posterior; f) Evidentemente, los procesos egocéntricos también se verifican, formalmente de modo idéntico, en adultos; g) La diferencia básica entre el egocentrismo del niño y el adulto radica en su grado de elaboración, nivel de relación y desarrollo; h) De ordinario, el ser

humano no pasa más allá del estadio dual -antes referido-, cuya característica es el decantamiento apriorístico hacia lo parcial, condicionado significativamente por identificaciones egocéntricas; i) En relación al tema que tratamos, la consideración didáctica expresa de síntesis maduras debe incluir la capacidad de control del propio egocentrismo; j) En el tercer estado (síntesis convergente), los conocimientos y experiencias unificadoras son incompatibles con el egocentrismo fragmentario.

El egocentrismo no sólo es de naturaleza individual. Más bien, podrá estarse entreviendo lo contrario, lo que ratifican las palabras de E. Morin (1983):

El egocentrismo se incluye en un sociocentrismo, y de este modo vemos "un Mí que es un nosotros y un Nosotros que es un Mí" (Hegel). Fórmula que no hay que leer en el sentido de la confusión de los dos términos, sino en el de la complementariedad de su identidad (p. 204).

Desde un punto de vista estrictamente colectivo, se puede manifestar de tres formas diferentes: a) De un modo insignificante: Cuando los lazos de identificación colectiva sólo engloba tenuemente el proceso egocéntrico individual, sin influir decisivamente; b) Como acompañante: Cuando los miembros de la colectividad sólo flanquean o avalan el proceso egocéntrico individual, colocándose en función de éste, plenamente; c) Como sujeto: Cuando sistema de referencia individual se subordina al pautado por la colectividad, de modo tal que es ésta, y no el individuo, la protagonista o el sujeto de percepción, procesamiento y desenlace.

El egocentrismo colectivo es característico de los "ismos", o egos formalizados socialmente, y suele tener un reflejo valorativo. Desde el punto de vista de K. Axelos (1969): "La fuerza de los ismos, que, aunque miserables pasan a las costumbres e informan vida individual y vida histórica, proviene de su 'impureza'" (p. 35), porque no se percibe su impuridad. Esta especie de ceguera a la autocrítica o velo extendido entre lo esencial y lo entendido como propio (en este caso, el "ismo"), lleva a los sujetos adscritos egocéntricamente a un apego compartido de este género a creer firme y sinceramente que el suyo es el mejor, el más completo o el único "ismo" verdadero; lo cual ocurre en función de un proceso común a todo "ismo", y que califico como la paradoja del "ismo" perfecto, consistente en suponer, justificar, fundamentar y defender la idea relativa de que que el propio reducto es el más acertado, el mejor, el verdadero o el que ha llagado con más seguridad a la meta, que el resto, verificándose así mismo el hecho de que los partidarios o devotos de los "ismos" rivales han fundamentado, argumentado, justificado y elaborado la misma creencia, desde el punto de vista de su coto egótico. O lo que es lo mismo, que cuando un ser humano "se identifica con un grupo de gente de la misma clase, defenderá su grupo de un modo parecido" (D. Bohm, 1987, p. 11). Así, dos acérrimos devotos de dos apriscos cualesquiera serían capaces de argumentar con equivalentes razones o sinrazones, lógicas objetivas y lógicas internas, argumentos asépticos y convicciones sesgadas la validez de sus egos formalizados. Piénsese, por ejemplo, en el conductismo y el psicoanálisis, el capitalismo y el comunismo, el materialismo y el espiritualismo, el científicismo y la

anarquía epistemológica, el terrorismo y la democracia, el izquierdismo y el derechismo, etc.

Los "ismos" así vertebrados son incapaces de percibir su propio sesgo, imprimido por su egocentrismo y por el resto de los síntomas egóticos, profundamente intrincados. Tampoco les es fácil vislumbrar alternativas de transformación que favorezcan a la generalidad, si es que éstas pasan por una desidentificación (o "negación de sí"), por pequeña que ésta sea. Al mismo tiempo, tampoco se percatan de la posible inconveniencia que supone impartir una educación tintada de su sesgo, porque probablemente lo que comuniquen sean, además de conocimientos ajenos a su objeto de apego, vínculos de dependencia que, a la larga, agarrotarán la circulación, apelmazarán la urdimbre y lentificarán el impulso global de la evolución humana.

II RAZONAMIENTO SESGADO (PARCIAL)

Observa P. D. Ouspensky (1978), que se ha ocupado del estudio de los procesos de identificación en relación con la madurez de la persona, que: "en el estado de identificación, el hombre es incapaz de considerar imparcialmente el objeto de su identificación" (p. 50). Es decir, no dispone de la suficiente conciencia (capacidad, claridad y profundidad de visión y conclusión intelectual) como para: a) Percibir y rectificar su sesgadura; b) Desplegar un claro y correcto conocimiento objetivo. La normalidad, característica constante del ego, coadyuva, además, a no percatarse de la necesidad de actuar de otra forma, salvo que los intereses y objetivos propios entren en contradicción con el modo incorrecto de proceder: por ejemplo, es el caso del pensamiento riguroso (científico, filosófico, lógico, religioso, etc.).

Desde el punto de vista de la evolución interior, podría considerarse como una de las principales manifestaciones del estadio madurativo que he calificado como dual, propio de individuos y agrupaciones de cualquier edad; periodo que, además, es el más sensible, en cuanto al establecimiento, mantenimiento y desarrollo de identificaciones.

En tanto que conducta egótica, el pensamiento parcial impregna y satura la vida ordinaria. Desde una perspectiva lógica ternaria o sintética (no-parcial), podría tenerse como incompleto. Desde un sistema de referencia asimismo parcial, la tendencia es a ser considerado como acertado o erróneo.

En efecto, dentro de una comunidad

cementada por el ego, el razonamiento parcial es, incluso, el modo más apreciado y reforzado de expresión. La cantidad e intensidad de sus refuerzos son tanto más constantes y seguras cuando se verifican tres condiciones en el sujeto que de este modo se comporta: a) Reiteración de su parcialidad; b) Transferencia de su parcialidad a otros terrenos, o fiabilidad de su parcialidad; c) Permanencia en un margen moderado de parcialidad, para no caer en un exceso o deficiencia que pudiera entenderse como parcialidad distinta.

La parcialidad en el razonamiento siempre puede ser completada con aquellas alternativas, asimismo parciales, con las que se opone. Entonces, es superable mediante una determinada mayor complejidad. De donde se deduce que no toda mayor complejidad es no-parcial. En efecto, si proviene de personalidades duales el efecto de complejidad normalmente se hace a favor de la parcialidad ya trazada, con lo que se justifica, se fundamenta y se actualiza más profundamente, de modo que progresivamente se hace cada vez más difícil salir de ella.

Tomando como sistema de referencia explicativo el esquema dialéctico taoísta, reducido a la terna "TESIS-ANTÍTESIS-SÍNTESIS", de Fichte-Schelling-Hegel, podemos decir que las personalidades que se desarrollan en un estadio dual, tienden a representarse afectocognitivamente la realidad sobre: a) La identificación con una apego interpretable como tesis; b) Ídem, asociable a su antítesis. En estos casos, la opción objeto de apego puede ser: 1) Fílico: Fundamentalmente motivo de una polarización exacerbada, cuyo resultado es la

consideración preferente de una de las partes, hasta eliminar virtualmente la presencia de la contraria; 2) Fóbico: Sobre todo, argumento para el rechazo focalizado a la parte contraria; c) La identificación con el vínculo entre la tesis y la antítesis es lo que se constituye en parte preferida, lo cual podría interpretarse como una percepción parcial de la "síntesis" clásica, en el sentido de J. G. Fichte (1977, 1984) y G. W. F. Hegel (1935, 1982, 1984); d) La dependencia establecida la consideración envolvente o aditiva de las partes integrantes básicas, con excepción de tal vínculo.

Las personalidades que han superado el estadio dual, por su madurez, tienden a procesar y a comunicar soluciones convergentes, unitivas y no-fragmentarias. O sea, uniones con una intención no-parcializante o tendente a la formación de síntesis totales o globales, que englobarían toda manifestación parcial (tesis, antítesis, síntesis vincular y síntesis envolvente o sumativa), como las determinadas en S. García-Bermejo Pizarro (1969, 1989, 1992) y A. de la Herrán Gascón (1989, 1993, 1993b). De este modo intentamos formalizar, llevando a su máxima expresión lógica, la premisa de R. Eucken (1925), cuando afirmaba: "Ya conocemos el carácter dialéctico de todo trabajo espiritual. Éste sólo puede alcanzar resultado merced a la superación de los contrarios" (p. 202, 203).

El error subyacente en cualquier parcialidad consiste en la identificación con una parte integrante. La formación inicial, mantenimiento y desarrollo del conocimiento dependiente, normalmente proviene de un mejorable uso del propio intelecto, de una incapacidad de rectificación y de una realimentación

de naturaleza social, que actúa en el mismo sentido.

Sin embargo, todo parece indicar que la tendencia natural no debiera ser ésta. En efecto, la realidad, los fenómenos, los procesos de comunicación (especialmente didácticos), el devenir histórico y hasta la neurobiología son estructuralmente dialécticos. Si la tendencia permanente y espontánea del razonamiento es al procesamiento y a la adaptación dialéctica, la didáctica debería reconocerse, cualitativa y cuantitativamente, como la principal fuente de no parcialidad. De aquí que, global y abstractamente, y concreta y específicamente, haya de trabajar su comunicación sobre dos pautas: a) Preventiva y curativa: Evitando el desarrollo de razonamientos dependientes; b) Mejoradora y perfectiva: Enseñando a pensar sintéticamente.

De este modo, el pensamiento insesgado no sólo es la condición básica de los lenguajes y sistemas de investigación rigurosos, sino que sobre habría de ser uno de los principales pautas didácticas. El pensamiento no-erróneo es, al menos, el que no comporta parcialidad, ni desde un punto de vista lógico ternario (esbozado por N. de Cusa, 1984), ni intuitivo. Equivaldría al razonamiento natural, al pensar bien. Y el buen pensar en marcos cotidianos, a pesar de ser el ejercicio que, sin mediación exógena tiende a vertebrar la actividad de las células grises, es demasiado infrecuente. También lo es, desde luego, la parcialidad radical o muy extrema. Pero la franja predominante solapa casi totalmente la sesgadura.

Una vez se está muy habituado al razonamiento dual, es difícil: a) Percibir la existencia de un modo de proceder distinto; b) Conocer el modo de salir o de ampliar miras y conciencia. Ya que: a) Los refuerzos en sentido contrario son predominantes, porque los ámbitos sociales, profesionales, afectivos, etc. son de ordinario parciales; b) La autodisciplina intelectual no se enseñan en nuestras escuelas; c) Los profesores no son personas destacadas por su no-parcialidad; d) Los intereses egóticos (personales, grupales, institucionales y sociales) no coadyuvan al cambio; e) El sistema social invita continuamente a seguir pautas escoradas, en este sentido; f) Asimismo, tácitamente se percibe un cierto apoltronamiento o miedo a salir de los cómodos reductos parciales.

El razonamiento parcial, puede ser la mejor infraestructura afectocognitiva para que, aparentemente, se desarrolle (escoradamente) el intelecto. Sin embargo, por sus cualidades egóticas, jamás podrá interpretarse como una garantía de evolución personal.

El razonamiento parcial es un razonamiento fragmentado, y la fragmentación en el razonamiento siempre equivale a una intensa superficialidad en la razón, aunque ésta pueda cubrirse tras múltiples disfraces (erudición, investigación, conocimiento, lógica, etc.) que nunca pueden satisfacer esencialmente. Además, esta ruptura y separatividad en el pensamiento es causa y consecuencia, por tratarse funcionalmente de lo mismo, de la ruptura (leve, pero ruptura al fin) con la naturaleza. Es la idea de N. Caballero (1979), que expresa con estas palabras:

La mente está fragmentada y por fragmentada necesariamente tiene que ser superficial. Y ciertamente una mente superficial no puede solucionar los problemas que nacen de esa misma superficialidad. La mente fragmentada es, necesariamente, una mente conflictiva. Los diversos sectores de ella, disueltos, tratan de prevalecer. Y ese enfrentamiento interior de ámbitos de la misma persona producen una situación enfermiza que nadie más que la misma persona puede resolver. La mente ha perdido la capacidad de encontrar la unidad y coherencia con el mundo y de su misma presencia en él, porque el hombre ha dejado de ser una unidad interior (N. Caballero, 1979, p. 185).

En términos globales, es algo generalmente suscrito por el catedrático de Filosofía, y miembro de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas A. López Quintás (1991):

Para construir al hombre, para desarrollar cabalmente su personalidad, hay que elevarlo al nivel de las experiencias que lo entrañan en lo real y lo convierten en un ser "culto". El problema central de la formación humana se plantea actualmente en torno al concepto de unidad, unidad del hombre con lo real en todas sus vertientes y aspectos (A. López Quintás, 1991, p. 19).

El razonamiento no-parcial o total está dotado, a priori y a posteriori, de finalidad inherente: la unidad entre el ser y el entorno (no-ser), para ser relativamente y en devenir dialéctico. Este es un fundamento principal que debiera

prevalecer en todo enfoque y pretensiones didácticas, más allá de toda *ristra* de objetivos, sistemas de enseñanza del pensamiento y métodos de individualización que, cuando se aplican, pasan por alto cuestiones prioritarias, como la que se analiza, sin las cuales, probablemente, tampoco se verificará una mayor evolución humana, de generación en generación. Para ello, sólo existe un recurso: un profesorado que, en virtud de una deseable coherencia, sea el primero en "ser más", como afirmaba P. Teilhard de Chardin (1974c), y no sólo (en las escasas veces en que esto se verifica) en estar mejor ("formado"), para poder comunicar lo que en sí late.

III NARCISISMO

Desde el marco teórico de la llamada *psicología dinámica* -una de las corrientes psicológicas que más se han ocupado de su estudio, aunque no desde nuestra óptica psicológica, didáctica y humanista-, el narcisismo se puede interpretar como un proceso inicialmente autoerótico, consistente en el asentamiento de la atención sobre sí mismo y, más concretamente, en las áreas relacionadas con las demandas, exigencias, impulsos y tendencias somáticas. Se trata, pues, percibido desde esta perspectiva, de un sentimiento exagerado de amor hacia sí mismo, acompañado normalmente de una autoatención excesiva, caracterizados, entre otros elementos, por: a) Tener un origen emotivo e impulsivo; b) Ser de raíz inconsciente o preconsciente; c) Dirigirse, de un modo recurrente, a la presencia física.

Además, suele ir acompañado de una serie de elementos o componentes típicos, como son: a) Transferencia de la atención hacia sí mismo hacia lo considerado como propio; b) Tendencia a la construcción de lo personalizado; c) Egocentrismo acusado; d) Ocasionalmente, escaso contacto con la realidad: vivencias imaginativas con psiquismo disperso; e) Vulnerabilidad; f) Sugestionabilidad en el área afectada; g) Infantilismo.

Respecto a su relación con el infantilismo, hay que subrayar que se verifica, sobre todo, en los casos de neurosis. Como afirma E. Bohm (1979): "A toda neurosis es común, en primer lugar, un intenso predominio del narcisismo" (p. 259). Hasta cierto punto, que: "En general, puede decirse que las

neurosis son infantilismos" (p. 246).

El narcisismo es así mismo característico de disfunciones, desorganizaciones y desestructuraciones psíquicas mucho más graves, como la esquizofrenia y otros padecimientos (H. Kohut, 1986). Y, desde un punto de vista psicogenético, completamente normal en la infancia y la adolescencia.

Pero sobre todo (cuantitativamente hablando), está presente en individuos no patológicos, independientemente de su estadio evolutivo psicogenético. A partir y sobre estos sujetos normales, podríamos diferenciar dos variantes de narcisismo: a) Según el sujeto que lo padece, no sólo podemos hablar de narcisismo de individuos, sino de narcisismo de grupo o de grupos narcisistas (I. Caruso, 1985), en los cuales este rasgo actuaría como componente y condición de socialización; desde este punto de vista, ampliamos la acepción conceptual sobre el particular de S. Freud (1981) y sus tesis psicoanalíticas ortodoxas, para quien la dinámica psíquica de los procesos narcisistas "elude la influencia de otras personas o prescinde de éstas en absoluto" (p. 10); b) Según una perspectiva no patológica, los sujetos normales disponen de un cierto narcisismo, como condición de salud mental orientada al necesario suministro de apreciaciones y expectativas autovalorativas de las personas.

En resumen, podríamos diferenciar en primera instancia los siguientes tipos de narcisismo: a) El que forma parte de patologías (neurosis y disfunciones mayores): 1) Como rasgo patológico; 2) Como rasgo patológico; b) El propio de individuos normales: 1) Como condición de salud mental; 2)

Como rasgo prepatológico; c) El narcisismo de grupo: 1) Patogénico; 2) Patológico; 3) Sano.

¿Qué relación mantiene este narcisismo individual y grupal de carácter normal con la presencia de ego? La respuesta que podemos ofrecer a esta cuestión es la hipótesis en torno a la cual gira nuestro análisis, que apunta a su consideración como síntoma destacado del ego. Desde este punto de vista, que es el que se examinará a continuación, el narcisismo egótico, propio de individuos o de grupos (todo lo amplios que se quiera), tiene las siguientes características: a) Se basa en apegos e identificaciones; b) Es inherente a todo apego o identificación egótica; c) Desde el punto de vista del ego, está destinado a su fomento; d) Toda identificación egótica precisa de una concentración suficiente de narcisismo para su mantenimiento; e) Es, en sí mismo, una parcialidad afectiva; f) Como tal parcialidad, se manifiesta dualmente (polarmente): 1) Mediante una exagerada dedicación al objeto de narcisismo versus una ausencia de preocupación u ocupación por los objetos percibidos como ajenos; 2) En marcos de grupo: 2-1) A través de la puesta en funcionamiento de sentimientos y procesos de mutua admiración y reconocimiento, versus un acuerdo para el rechazo sutil o manifiesto de quienes se encuentran fuera de ese coto narcisista; 2-2) Como fuente de seguridad dependiente para aquellos con quienes se comparte el vínculo narcisista; g) Se encuentra íntimamente relacionado con el egocentrismo; h) Su finalidad inconsciente es la diferenciación de los demás, que puede llegar a manifestarse: 1) Individualmente, como distanciamiento o cierta ruptura con la realidad representada por otros individuos: codicia, vanidad, afán de poder,

ambición, competitividad, etc.; 2) Socialmente, como soberbia de grupo, sensación de superioridad, etc.; i) El narcisismo egótico concede una alta importancia simbólica y gran espacio mental a las representaciones activadas como objeto narcisista (*figura*), y se diferencia, desatiende y se distancia del resto (*fondo*), por lo que puede decirse que contempla la realidad distorsionadamente, sobre déficits y excesos; j) El narcisista tiende a asociarse con otros individuos, los precisa, siempre que le puedan aportar refuerzos selectos, encaminados al objeto de su narcisismo, en el mismo sentido de su distorsión objetal; k) Una vez establecidos estos vínculos, puede establecerse dependencias entre el narcisista y tales individuos; l) En ocasiones estos sencillos mecanismo sociopsíquicos integran la infraestructura afectiva de los grupos narcisistas y preservan su cohesión egótica; ll) El grupo narcisista dedica una importante cantidad de energía (procesos, conductas) al mantenimiento del "ego colectivo" (en la terminología empleada por R. W. Wescott, 1980, p. 46), en el mantenimiento de su propio narcisismo; lo cual cierra un bucle e inhibe la posibilidad de que emerja cierta conciencia capaz de reconocer el fenómeno con unas coordenadas que abarquen más lejos y profundamente que las de la propia comunidad.

El narcisismo, como signo egótico, aboca al individuo a un estado variablemente intenso, pero continuo, consistente en un estar pendiente de disponer subjetivamente y de ofrecer una determinada imagen idealizada de sí o de lo estimado como propio, para obtener, de quienes comparten su objeto de identificación o con quienes se comunica, admiración, reconocimiento, aceptación y

confirmación sobre la rectitud de su forma de proceder con ellos; y, en su caso, nuevos adeptos al grupo narcisista. Lo que significa que, cuando las fuentes de refuerzo comienzan a decrecer o pierden fiabilidad, los vínculos de cohesión narcisista sufren crisis que pueden traducirse en sentimientos de fragilidad o repentina inferioridad que desestabilizan (sin alternativas) las identificaciones de fondo.

El narcisismo egótico grupal (e individual), está significativamente relacionado con la falta de evolución interior del sujeto, y su motivación normal es evitar urgentemente la formación de un vacío que, sin el aporte adecuado de refuerzos a que anteriormente hacíamos referencia, o sin el apoyo del colectivo narcisista, se produciría. Así, por ejemplo, cuando alguien se afilia a un determinado "ismo", narcisista por definición, también lo hace al sentimiento de identificación y pertenencia que ese grupo pueda tener asociado y quizá posteriormente agrande, a la mutua aceptación y admiración (más o menos intensa) por el resto de afiliados, a su *cristalización* como soberbia de grupo, a veces muy característica, a su contraposición a actitudes con tendencia a la neutralidad, la indiferencia, la diferencia, la distinción sobre otros criterios o la distancia sin criterios expresos, tanto surgidas en el seno del grupo o de grupos afines, como propias de otros "ismos" concursantes, formales o informales de cualquier género (políticos, literarios, religiosos, deportivos, amistosos, etc.).

Estas orientaciones de la afectividad hacia dentro y tales reacciones hacia fuera, pueden provenir de: a) Cierta autoestima frágil en el sujeto que se vincula, cuyo mecanismo de defensa consiste

en buscar dentro de la seguridad reforzante del entramado de relaciones limitadas, egocéntricas y narcisistas que compone el grupo; b) Un intento de culminación de alguna faceta del propio desarrollo que, inconscientemente, se percibe como pendiente; c) Una búsqueda inconsciente de refuerzos provenientes de figuras de autoridad (superyoicas), por complejos de Edipo mal resueltos; d) Una escasa resistencia al estado de duda; e) Una necesidad de permanecer en ambientes identificados con la quietud por la evolución personal y grupal, que marquen y avalen la pauta de una ausencia de voluntad por madurar personalmente. Si reflexionamos durante un momento, nos percataremos de que estamos formando partes activas de numerosas agrupaciones solapadas, formales y no-formales, en virtud de cuya dependencia tales asociaciones persisten y sus miembros no maduran significativamente.

En conjunto, considero válido suponer, como afirma R. A. Calle (1991) que: "Estamos al servicio de nuestro narcisismo, pero no de nuestro espacio de plenitud" (p. 125); pero, sobre todo, estar seguros de que, para ello: "Se exige una reeducación laboriosa y sin expectativas ni exigencias neuróticamente triunfalistas, sino desde la paciencia y la humildad, pues de otro modo seguiríamos haciéndole el juego a nuestro recalcitrante narcisismo" (p. 125). Este punto de vista, tan importante para muchos cuya actividad profesional no es el estudio de la pedagogía o la práctica didáctica, no predomina en los centros de formación de profesores.

IV PROXEMIA (PSÍQUICA)

Está suficientemente comprobado que los seres vivos precisan de un mínimo espacio para sobrevivir, independientemente de las características condicionantes de sus actividades que este espacio vital pueda tener. Las dimensiones físicas de esta amplitud necesaria vienen determinadas por el tipo y circunstancialidad psíquica de los vivientes que se consideren. Es probable, así, que dos leones tarden menos en morir que dos pollitos, supuestos ambos en dos espacios con dimensiones proporcionales. Parece deberse a E. T. Hall (1966) la invención del término "proxemia" para designar ese mínimo espacio que, aplicado al campo humano, podrá tenerse como aquel territorio físico imprescindible para que el sujeto desarrolle normalmente procesos psíquicos y de comunicación con los otros de manera óptima. Evidentemente, existen influencias de origen cultural (por ejemplo, la distancia en la comunicación no es la misma en los ámbitos rurales que en la ciudad, o en un mexicano que en un esquimal), pero mutatis mutandis nos es válida la conceptualización.

Este requisito espacial es la base del conocido cuento persa, según el cual la hija de un rey tuvo que pasar una prueba para poder casarse con quien ella amaba. La prueba consistía en convivir con él durante un mes en un pequeño cuarto. Si al cabo del mes la mujer le seguía amando, ambos podrían casarse. Narra la historia que a la semana escasa ambos se detestaban irreversiblemente. (Quizá este rey conocía o intuía lo que nosotros tratamos como organizador previo.) Así mismo, es ésta una condición elemental de organización escolar de la didáctica, según la cual un aula precisa de

dimensiones mínimas, por debajo de la cual se perciben altos niveles de agresividad, peor comunicación y secreciones de adrenalina superiores a los niveles normales.

Adaptando este concepto a lo que nos ocupa, la hipótesis que manejamos e inferimos de lo anterior es que el concepto de *proxemia* puede valorarse desde el punto de vista de la variable ego.

Concretamente, esta expansión de la *proxemia* tradicional hacia lo psíquico, se fundamenta en la identificación del sujeto (persona, grupo o comunidad amplia) con un apego a su territorialidad, pudiéndose ampliar esta dimensión física a límites más amplios que el meramente corporal, y verificándose para aquellos límites análogos síntomas que los estrictamente corpóreos. Probablemente, además, este fenómeno psíquico responda a una transferencia de la propia *proxemia*, tal como la contemplaba en sus inicios E. T. Hall (1966). Así, el sujeto se puede identificar con su casa (independientemente del tamaño que ésta tenga), con su pueblo, con su comunidad autónoma, región, país, continente, etc.

Cuando el apego proxémico está asentado, la sensación de invasión por alguien de otra adherencia egótica a uno u otro coto de espacio es análoga. De los posibles rediles proxémicos, el propio hogar y sus dependencias puede considerarse una racionalización de la *proxemia* animal. Pero desde ahí (el pueblo, la región, la nación, el continente, etc.), quizá sean la mejor muestra de razón animalizada. En éstos, a menor coto, más apego, y a más apego, más cerrado se percibirá el recinto artificialmente mantenido y promovido.

En ocasiones, los límites entre el espacio ambiental y el espacio interior se difuminan, y la identificación *proxemica* se realiza de un modo equivalente para el sujeto. De hecho, es la relevancia tiempoespacial, predominante sobre uno de sus dos componentes, lo que prevalece sobre ellos, dando esa apariencia de solapamiento. La *proxemia* vital se transmuta así en apego diferenciador, de modo que toda identificación puede calificarse dentro de un reducto psíquico, exterior o internalizado, que se entiende como propio y preciso para la compensación hacia la relajación de una holgura psíquica, ciertamente obsesiva, que la desnaturalización de la organización moderna hace difícil. Identificaciones ciertamente rígidas, de origen *proxémico*, como "mi ciudad", "mi país", "mi colegio", "mis asignaturas", "mis hábitos", "mi vida", "mi estilo", "etc."), por lo que se reviste como necesario para la existencia (egotizada).

A esos conceptos y sentimientos inicialmente físicos se añaden y asocian otros de índole psíquica y psicosocial, tales como la propia comunidad o las comunidades afines, por una parte, que definen espontáneamente otras lejanas, ajenas, competidoras o concursantes, y afines a las concursantes, que formalmente se comportan como causas y consecuencias de la misma representación *proxemia* física.

Como es lógico -y la ampliación y complicación filogenética de la conciencia es buena prueba de ello-, la *proxemia* tiende a ampliarse, a medida que los seres son superiores. La globalización es la tendencia. Luego la humanización, la no

identificación rígida con barreras fragmentarias y la consecuente universalidad de las actitudes, los espacios, las cualificaciones, los proyectos de vida e institucionales convergen en un punto futuro, al cual la didáctica debe impulsar cualquier género de conocimiento y de comunicación.

Sin embargo, quizá por ausencia de fundamentación de este principio de acción didáctica, desde las administraciones educativas se fomenta la *proxemia* impunemente, favoreciendo la consolidación del ego normal que analizamos desde las pretendidas reformas de educación, llegando a condicionar no sólo desde metas, sino las expectativas de los estudiantes, haciendo equivaler la comunidad en que se vive a "Comunidad Autónoma", "España", "Comunidad Europea", etc. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, p. 79). Con lo que parece que a lo más o a lo último que se puede aspirar es a continuar con soportes de sentimiento de *proxemia* fragmentada. Finalmente, la desconexión sinérgica de los sistemas educativos entre sí y las -a mi juicio- escasas ambiciones de estas realimentaciones cuarteadoras reproducen con fidelidad especular en el sistema humano carencias globales (mundiales) y discutibles *virtudes* que no lo son tanto por haber perdido la visión de conjunto.

V DIFICULTAD DE APRENDIZAJE

A diferencia de las clásicas dificultades de aprendizaje escolares ("curriculares"), las que pueden ser debidas al ego: a) No se suelen calificar ni evaluar inicial, continua o *sumativamente*, b) Asocian, de ordinario, el resto de los síntomas y signos que tratamos.

Básicamente, son cuatro grandes grupos de dificultades de aprendizaje, casi siempre simultáneas, las que debidos al ego se producen: a) Dificultades de adaptación afectocognitiva: Este grupo comprende aquellos problemas y estrecheces para experimentar en la conciencia aprendizajes y conocimientos desidentificados del apego, o el apego no egotizado: en principio, los apegos tienden a mantenerse y a desarrollarse como tales, y, en esa medida, al sujeto le resulta difícil adquirir, descubrir y expandir su conocimiento, liberado de adherencias y ataduras afectocognitivas, en virtud de una tendencia a permanecer en ese estado cognitivamente dependiente; se trata, pues, de una vertiente de dificultad padecida por y hacia el propio sujeto, circunscrita a procesos internos de asimilación y acomodación de nuevas categorías de conceptos, condicionados por las identificaciones que ya hay; b) Dificultades de comprensión: Complementaria a la anterior, esta segunda vertiente de dificultades es inherente a una identificación específica con cualquier conjunto compacto, formal o informal, de identificaciones y creencias, al que denominaremos "ismo" (piénsese, por ejemplo, en la atracción o repulsa hacia una moda, un equipo de baloncesto, una confesión religiosa, un modelo político, una corriente científica, un sistema social, una persona, etc.); de este modo, un apego a

un determinado "ismo" conlleva, a priori, conflicto afectocognitivo, incompatibilidad adaptativa y consecuente incomprensión hacia otros "ismos" con los que coexiste o concurra, pudiendo distinguirse dos variantes: 1) "Ismos" de pretensión semejante: por ejemplo, entre dos tradiciones científicas que explican un mismo fenómeno de manera diferente; 2) "Ismos" de diferente categoría o nivel superior de complejidad, a los que se generalizan y atribuyen cualidades y coincidencias con el "ismo" de pretensión semejante: 2a) De diferente categoría podría ser, por ejemplo, rechazar el estudio de un determinado personaje o grupo de personajes, por estar adscritos a un signo ideológico diferente; o generalizar el contenido de un periódico, que se asocia a un "ismo" determinado, al partido político del que se supone que tiene representatividad; 2b) De categoría superior, por ejemplo, dos alternativas económicas opuestas, representativas de dos filosofías más amplias, como puede ser el progresismo y el conservadurismo; c) Dificultades de admisión: Compatible con las otras dos, este conjunto de dificultades se caracteriza por estar radicado en un egocentrismo (individual o colectivo) capaz de invadir, hasta la saturación, el espacio mental destinado al aprendizaje de conocimientos al cual pertenece; ocurre entonces que no hay lugar disponible ni dedicación posible a nada que no sea lo mío, lo propio, lo nuestro, mi "x", etc.; actitud propiamente infantil, llega a ser algo normal en algunos países, continentes, culturas, religiones, opciones políticas, etc.; el caballo de batalla de su éxito es la implantación (por medios de índole mercadotécnica) de esquemas mentales o bucles, capaces de crear en el aprendiz la necesidad de consumir de puertas para dentro del "ismo" o del objeto de apego, y de rechazar cualquier otra posible

oferta, por saturación (satisfacción suficiente) de lo propio, constituyéndose en una verdadera dificultad de aprendizaje sólo observable desde una visión objetiva del fenómeno; en ocasiones, cuando opera un agente externo con intenciones de "cortar el cordón umbilical" del sujeto apegado con su objeto egótico o "ismo", puede verificarse un movimiento reactivo, en el sentido de una más intensa adherencia; por tanto, desde este tipo de síntoma del ego, más que existir una dificultad de aprendizaje para adaptarse a otro posible "ismo" u objeto entendido como no-propio, lo que se experimenta es la imposibilidad de abandonar el nido nutricional de egocentrismo; d) Dificultades de creatividad: Se producen porque el conocimiento transcurre y se hace cada vez más complejo, sobre esquemas conceptuales previos, representativos de potenciales objetos de apego (conocimientos sesgados) que se disponen, ante las capacidades del sujeto, para ser asimilados o adaptados; luego el aprendiz puede optar, pero no es tácitamente invitado a buscar -y menos a encontrar- soluciones *cuasi fracturales* o medias, aunque heterodoxas, originales y creativas puras: menú de opciones, menú de restricciones; la creatividad más frecuente (quizá por estar más reforzada) proviene de la combinatoria de las alternativas posibles preexistentes; la creatividad pura, para la que las identificaciones suponen un condicionamiento hacia el freno o el abandono (por estar, quizá, más castigadas), consiste en el descubrimiento de conocimientos absolutamente nuevos por y para el sujeto, independientemente de que posteriormente puedan coincidir o verse ratificados por otros ya conocidos.

De todas maneras, entre las cuatro dificultades y la completa e incondicionada libertad del

conocimiento, la salida más probable no es la combinación de síntesis nuevas o el descubrimiento de vericuetos inéditos para el sujeto, sino la mayor posibilidad de opción entre sesgos, "ismos", mostrables (enseñables) al sujeto. Si por lo que se opta es por una polaridad de apego, la construcción del conocimiento tenderá a: a) Reafirmarse en la postura inicial; b) Cambiar de polaridad de apego; c) Probar a converger dialécticamente con las opciones de partida; d) Más raramente, buscar opciones diferentes, intermedias.

Es desde estas dos últimas salidas del conocimiento donde la fundada esperanza de enriquecimiento con el aprendizaje son mayores, y donde resulta relevante la contribución de una didáctica fundamentada en la necesidad de desidentificarse o de desegotizar el propio conocimiento, para poder actuar sobre una base mayor, esté arraigada en una compensación funcional entre sesgos de tendencias diversas (opción c)), o en la más pura autoindagación (opción d)).

Consecuencias de ambas podemos destacar dos: a) Una posiblemente positiva de la opción de convergencia, ya que transforma en más positivo lo que lo era menos, por invitar a una mayor consolidación de torcedura; b) Una posiblemente negativa de la alternativa de opciones intermedias, si se convirtiera en una nueva polaridad de apego, tan dual y fragmentaria como aquellas de las que se constituyó en respuesta; se pasaría así de una *tesis* a una *antítesis*, si acaso más peliaguda, en tanto que significativa en mayor medida para el sujeto cuya creatividad la generó.

Los signos más importantes de los cuatro grupos de dificultades de aprendizaje, que, como ya se dijo, pueden tener lugar simultáneamente en la personalidad egotizada, son: a) Atención selectiva y, en su caso, dedicación a todo lo relativo al propio "ismo"; b) Menor autoconocimiento (conciencia de sí), versus mayor adaptación afectocognitiva a lo relativo al propio "ismo"; c) Disminución o, en su caso, inexistencia de inquietud por el conocimiento de lo relativo a otros "ismos"; d) Racionalización justificativa del comportamiento anterior, y consecuente fundamentación destinada a continuar en el mismo estado: tendencia a una creciente cuasi paranoia cognitiva; e) Ausencia, en su caso, total de duda, en lo referente a su postura actitudinal y sus conocimientos; f) Rechazo cuasi fóbico a todo lo referente a la desidentificación, el papel inmadurador del ego, la evolución de la conciencia, el razonamiento totalizador o no-fragmentario, etc., si se percibe como potenciales desestabilizadores de los argumentos internos que mantienen y fundamentan la propia sesgadura, ausencia de crisis o quietud intelectual; g) Evitación de la consideración de otros marcos de aprendizaje o investigación más amplios, capaces de cuestionar su relativo (buen o, en su caso, inmejorable) proceder; h) Elaboración de conclusiones frecuentemente coincidentes con los presupuestos del propio sesgo, argumentadas y sostenidas con las razones que sobre el propio apego gravitan; i) Angustia afectocognitiva, ante la pérdida (voluntaria) del objeto de apego; j) Miedo al abandono del objeto de apego.

Por tanto, es posible afirmar que, si la influencia de ego es significativa, tales dificultades de aprendizaje no sólo supondrán interferencias o

impedimentos para que los correspondientes aprendizajes convergentes o unitivos tengan lugar, sino que aparecerán como imposibilidades o bloqueos, que justificarán la necesidad de huir o prescindir de tal género de aproximaciones. Es decir, que en sentido estricto, más propiamente que de dificultades de aprendizaje, de lo que habrá que hablar es de *menores posibilidades* de aprendizaje, mientras el ego persista y la conciencia no aflore. Este es el caso de muchos fanatismos radicales extremos.

De todo lo dicho en relación a las manifestaciones del ego como dificultades para el aprendizaje, lo esencial es considerar que estas expresiones de dificultad (conceptuaciones restringidas, conocimientos sesgados, "ismos", condicionamientos asociados, etc.) comportan normalmente apego o dependencia, aunque en una gradación de diversas intensidades; que, de ordinario, estas adherencias (en ocasiones, verdaderas ataduras) suponen falta de autonomía para procesar, experimentar y aprender conocimientos más profundos; y que toda falta de autonomía admite su lectura e interpretación como ausencia de madurez.

Los procesos de apego, sea cual sea su contenido, son formalmente idénticos. Pero cualquiera de ellos es una traba para la reflexión insesgada, la investigación original, la libertad íntima de la persona, la ampliación de la conciencia, la flexibilidad afectocognitiva y la profundidad de visión. Por tanto, lo que fundamentalmente dificultan es el acceso a la naturalidad no-dependiente a la que todo ser humano puede optar, por el hecho de serlo. Observando el fenómeno inversamente, es fácil percibir que, cuando el apego a un objeto es alto: a) Emergen tendencias a

la inmovilidad; b) Desaparecen necesidades de cambio; c) No se ve necesaria la meditación encaminada a la disolución del razonamiento fragmentario; d) Afloran sensaciones de seguridad limitada que precisan de refuerzos y realimentaciones fortalecedoras del mismo signo y sesgadura; e) Aparecen, a veces, cuadros de bloqueo reflexivo, como la obcecación, el empecinamiento y la ofuscación producida por el uso y el abuso de *anteojeras*; f) Se cree estar en la verdad o haber llegado a la meta, con lo cual la necesidad de aprendizaje (hacia una hipotética mejora) se percibe como irrelevante.

Las dificultades de aprendizaje asociadas al ego afectan a todo tipo de sujetos: individuos, grupos formales o informales, sean pequeños o comunidades amplias, instituciones sociales y poderes instituidos, sociedades en su conjunto, etc. Los mismos sistemas sociales, para cuya homeostasis es en ocasiones indispensable el mantenimiento de sus "ismos", promueven y estimulan su mantenimiento y desarrollo.

El problema global es que el fenómeno, ampliamente difundido o directamente normal, se considera desde la referencia de los mismos sistemas que, en virtud de su equifinalidad, precisan del apego a su sinergia para supervivir. En este apartado he creído la posibilidad de abordarlo, desde un punto de vista pedagógico, destinado a la fundamentación de la didáctica. En esta medida, las conclusiones son harto discrepantes entre ambas perspectivas de la misma manifestación. Percibida desde las coordenadas de un "ismo", el aprendizaje (cuanto más significativo, mejor), la interiorización y aceptación de sus premisas gnoseológicas y la consecuente desatención por los

argumentos y razones que puedan esgrimir los "ismos" contrarios, es la postura correcta; no es preciso, por tanto, el razonamiento crítico orientado hacia la inquietud o la duda. Desde mi punto de vista, la promoción al apego a un "ismo" cualquiera es una inducción limitadora, y no favorece a priori la convergencia con los otros; en la medida en que los "ismos" nunca llegarán a ser istmos, debieran ser profundamente respetados y superados por la conciencia de cada aprendiz. Por todo ello, hacia la superación de dualidades, rigideces y hacia el encuentro de soluciones y aprendizajes convergentes, no-fragmentarios o totales, debiera orientarse la didáctica desde sus fundamentos, para poder poner de manifiesto, en sus conocimientos y desde los conocimientos que comunica, que hay modos de evitar la miseria humana que, desde estas manifestaciones del ego, se desarrollan crecientemente, a partir de la propia miseria que producen.

VI ADAPTACIONES A PROGRAMACIONES MENTALES

Este rasgo, como el resto, pudiera considerarse causa y consecuencia de los anteriores. Comencemos a analizarlo a partir de los siguientes casos, frecuentísimos y merecedores de una detenida y meditada reflexión didáctica: a) Dado un sujeto adscribible o afiliable a un "ismo" cualquiera, es posible predecir con una alta probabilidad de acierto, sus opiniones, intereses, objetivos, estrategias de crítica, fobias y filias cognitivas, comportamientos actuales e incluso conductas que aún no han tenido lugar, en la medida que todos ellos son pertinentes con su identificación; b) Conocido suficientemente un grupo compacto de identificaciones o "ismo", asimilable individualmente, es posible determinarse con elevada probabilidad de acierto los más importantes rasgos, síntomas y signos afectocognitivos que definen su apego, en la medida que definen la identificación de los sujetos por el "ismo". Por otra parte, las asociaciones de "ismos" egotizadamente entendidos como compatibles o afines, hacen predecible, con bajo índice de error, grandes espacios de conceptualización, de los que se pueden derivar conocimientos sesgados -que posteriormente indagaremos-, contrarios, en sentido estricto, a la condición original que subyace en todo ser.

Esta reflexión bidireccional evidencia algo semejante a lo que el psicólogo A. de Mello (1987b) denominada "programación mental" e identificación con la programación. Y es que todo parece indicar que la complejidad de la existencia tiende a resolverse ofreciendo a sus participantes una serie de menús de opciones, construcciones o programas ante los cuales

el sujeto debe reaccionar identificándose con ellos o de manera indiferentemente. Es decir, que no hay lugar, parece, a la "formación de conceptos" (J. S. Bruner, J. J. Goodnow, o G. A. Austin, 1978) en sentido puro, sino a la opción entre categorías ya elaboradas previamente y fuera del sujeto.

Desde un punto de vista cognitivo, la consecuencia es una adaptación selectiva o restringida del sujeto a esa concepción psicosocial, y una desadaptación reactiva de las opciones análogas opuestas, examinable desde dos puntos de vista complementarios: a) En cuanto a su proceso: Lo característico es que, una vez asentada la identificación, lo predominante es la quietud emotivocognitiva; o sea, la dominancia de una pereza, una sensación de profundo desasosiego o una resistencia a atravesar nuevas adaptaciones que dimanen de cambios; entonces, el cuadro ordinario viene definido por una tendencia a la ausencia de inquietud por el aprendizaje de algo diferente a lo que el "ismo" oferta o permite intrínsecamente y, en su caso, una continuación en el mismo ritmo o tipo de cambios propios del objeto de identificación; b) En cuanto a su producto: Lo más frecuente o típico es un fenómeno de contraindividualización de aprendizajes; es decir, la tendencia a que los sujetos agrupables o afiliables a un determinado "ismo" dispongan de "programas mentales" homogéneos, y similares dificultades para tender a su "desprogramación" o desegotización.

Desde un punto de vista afectivo, el sujeto identificado y apegado pudiera decirse que está *bien* adaptado a su "ismo", y que, por tanto, no percibe *necesidad de modificar sus esquemas, estructuras,*

contenidos, pretensiones, mecanismos de defensa, reflexiones características, prejuicios, creencias, etc., porque de este modo se encuentra bien. Es muy probable que, además, su "ismo" y el resto de sujetos identificados con sus parámetros le puedan aportar caudales de refuerzo, en la medida que el sujeto se nutra y genere comportamientos con la misma sesgadura.

Realmente, la reflexión objetiva es otra: el estado de identificación, como lo solía denominar P. D. Ouspensky (1978), obedece a un programa mental que, ineludiblemente y tanto más cuanto mayor sea la intensidad del apego, produce dificultades de adaptación a otros programas o a la generación de conceptos e ideas originales y primariamente propias. Es la suma de personalidades adocenadas lo que origina sociedades alienadas, emergidas como respuesta material a supuestas crisis de valores. Este tipo de razones son las que el profesor ha de tener en mente a la hora de formarse y de enseñar.

En efecto, la identificación a un determinado apego polariza el psiquismo en torno a sus adherencias y, al desarrollarse el conjunto del apego, aumentan las posibilidades de inadaptación afectocognitiva debido a: a) El desarrollo de una sensación de consistencia y consecuente suficiencia emotivocognitiva debida a la identificación, con lo que huelga la necesidad de tener que adaptarse a otros; b) Disminución o anquilosamiento de la conciencia, entendida como conocimiento equilibrado y objetivo del propio objeto de apego y de otros semejantes; lo cual será un impedimento significativo para percibir objetivamente las ventajas o las conveniencias ajenas (de otros "ismos"), y para observar, sin distorsión, las

deficiencias del propio objeto de identificación; c) Aumento de la indolencia para salir de, o evolucionar más allá del "ismo" u objeto de adherencia, y, en su caso, emergencia de agresividad ante las amenazas de desestabilización de los esquemas principales de la propia programación mental egótica; d) Presencia de una serie de creencias parásitas al objeto de identificación que, como defensa, tienden a preservar sus procesos y a asegurar su mantenimiento; entre otros: 1) Reparo fóbico o interpretación de peligro a conocer el contenido de otros "ismos"; 2) Rechazo similar a tratar con miembros identificados con esos otros "programas egóticos"; 3) Miedo (al vacío) a desidentificarse totalmente (quizá miedo a la "insoportable levedad del ser", si utilizamos un tanto descontextualizadamente el título de la novela de M. Kundera); 4) Tendencia a consolidar identificaciones mediante mitificaciones; 5) Sensación de bienestar egótico, al maximizar total o parcialmente el valor o los contenidos del apego; 6) Desconfianza consecuente en las propias posibilidades, si no es con el insustituible apoyo o ayuda del objeto de identificación; etc.; e) En su caso, creciente influenciabilidad del sujeto por el "ismo", especialmente por los líderes, las figuras principales o de autoridad que asociadas al objeto de apego puedan haber; f) Difusión de la inflexibilidad, de la dificultad de rectificación y de la posibilidad de variación de la situación actual, en función de las modificaciones realizadas, experimentadas, permitidas o prescritas por el "ismo".

Este género de adaptaciones (y consecuentes inadaptaciones) egóticas, en caso de no corregirse en el futuro: a) Condicionan a una enorme cantidad de futuras adaptaciones (asimilaciones y acomodaciones),

y con ello tienden a disminuir la probabilidad de síntesis de otros conocimientos más amplios, con el objeto de identificación original; b) Influyen en la complejidad, profundidad, estereotipia y originalidad de las mismas; c) Afectan, consecuentemente, a la capacidad de aprendizaje, porque limitan el campo funcional de acción, sobre todo por medio del prejuicio como filtro selectivo sesgado; d) En caso de ser muy intensas y radicales, predisponen al sujeto (individuo, grupo o sociedad) al padecimiento de trastornos psíquicos, taras morales, desequilibrios esquizoparanoides, neurosis obsesivo-compulsivas y cualquier género de fanatismos que el sujeto interioriza como sentido de su vida, y que pueden estar basados, en algunos casos, en un peligroso oposicionismo antisocial y violento; puesto que, en general: "Mientras más deficiente sea la habilidad para adaptarse, más trastornos existirán en la personalidad, y viceversa" (L. Bellak, y H. Siegel, 1986, p. 4), este género de alteraciones y patologías del ego también serán más probables cuanto menor sea el cociente intelectual (caso límite de lo cual es la deficiencia mental, caracterizada normalmente por la rigidez, la dificultad para rectificar e incluso las manifestaciones violentas cuando se contradice al sujeto), y cuanto más restringidas e intensas sean las adaptaciones de los programas mentales, ya que tales circunstancias rigidifican a priori las estrategias de adaptación emotivocognitiva; e) Determinan las rutas del conocimiento y las experiencias afectocognitivas con las cuales el sujeto va a experimentar satisfacción o gratificación posterior.

Lo opuesto a esa gratificación es la resistencia a medrar, que suele ir acompañada de tensión y estrés, independientemente de que la persona pueda

reconocer la conveniencia de ampliar sus cotas de conciencia, de expandir su conocimiento o de disminuir la intensidad o amplitud de identificaciones. Algo semejante reconoce I. Lawson (1989), al afirmar:

Cualquier situación emocional que choque con la estructura y el "montaje" de nuestro "ego", provocará stress. Nuestra capacidad de reacción al stress y nuestra capacidad de adaptación a las situaciones agradables y desagradables en esta vida dependen del grado de "hinchamiento" en que se encuentra nuestro "ego". [...] A medida que un ser humano se eleva espiritualmente, a medida que evoluciona, su habilidad para adaptarse, entender y perdonar va creciendo de un modo paralelo (pp. 30, 32).

Es frecuente que cuando un adulto cree que una elaboración conceptual es la idónea, se la ofrezca monográficamente a su hijo, haciéndole reflexionar desde un principio en, desde, hacia, para, por y según ella. Evidentemente, es éste, por desgracia, el origen de muchas "programaciones" afectocognitivas derivadas de una fundamentación didáctica errónea, que atraviesa no obstante las más finas redes de lo considerado como "oculto", quizá por ser excesivamente amplio.

Analicemos alguna de las actitudes que puede adoptar un sujeto identificado, respecto a su adaptación a una determinada programación mental que haya asimilado hasta la identificación y la dependencia:

a) Apego pasivo: Puede reaccionar ignorando o queriendo ignorar la parcialidad, limitación y sesgo relativo que su identificación con ese "ismo" le aporta, y en consecuencia continuando en él; b) Apego activo:

Si incrementa reactivamente su apego hacia el mismo objeto, probablemente movido por la misma (profunda y sutil) insatisfacción que el hecho de depender del mismo le comunica; c) Apego centrípeto: Si, identificado con el objeto y con este centro de gravedad bien asentado, se enriquece cognitivamente, analiza, investiga, reflexiona, etc. sobre otros "ismos" distintos; d) Apego centrífugo: Si tiende a la desidentificación respecto a ese objeto, diluyendo y expandiendo su potencial de apego a otros objetos de identificación próximos o articulados funcionalmente con el objeto de apego primero o central; e) Apego neutro: Si la tendencia es a orientar el conocimiento de otros objetos de apego para desapegarse de todos o no identificarse especialmente con ninguno; f) Desapego: Si la tendencia es a superar la dualidad formal identificación-desidentificación, o apego-desapego, y, desde este punto de conciencia, el sujeto aparece ocasionalmente identificado a alguna parcialidad; g) No-apego: Si la comprensión llega a un nivel tal en que se descubre que no existe el problema del apego o el desapego.

En conclusión, son estas dos últimas las actitudes más deseables para el ejercicio del pensamiento riguroso, porque, lógicamente, sólo desde ellas es posible el conocimiento objetivo. Lo que significa que, análogamente, son éstas, y no otras, desde las que, se ha de enseñar y se debe estimular la formación, maduración y cultivo de aprendizajes.

K. Z. Lorentz, el zoólogo y etólogo premio nobel de medicina en 1973, conceptuaba la plasticidad intelectual como la característica definitoria del ser humano, y la base de su adaptabilidad. Quizá el principal modo de comunicar y educar este sentido sea

desde la flexibilidad que da el conocimiento; pero no cualquier conocimiento. Sólo el aprendido sobre la pauta de la convergencia, la amplitud, profundidad, completud y equilibrio de la conciencia, versus todas las más adelantadas y aparentes metodologías didácticas y sistemas para enseñar a pensar, si no consideran prioritaria y fundamentalmente el concepto de ego y sus implicaciones pedagógicas, de cara a la desegotización del profesorado como requisito para su formación, a su formación misma, y a la práctica de la comunicación didáctica.

VI INERCIA AFECTOCOGNITIVA

Dentro del marco de la física, se entiende por *inercia* una incapacidad dinámica; concretamente, la de los cuerpos, para variar su estado de reposo, alterar las condiciones de su movimiento o para cesar en él, sin la intervención o aplicación de fuerza alguna.

Si procedemos a sustituir el marco físico por el afectocognitivo; los cuerpos, por los conocimientos, y la fuerza (en virtud de cuya ausente intervención o aplicación el fenómeno acontece), por la dinámica del apego, podría decirse que de lo que tratamos es de una "inercia afectocognitiva". Asumiendo la analogía de este modo, la inercia afectocognitiva vendría a ser la propiedad fundamental de la dinámica psíquica interpretable como la incapacidad del conocimiento para abandonar el estado de identificación, o para acceder a la conciencia suficiente desde la cual darse cuenta de la propia situación mental, y actuar en consecuencia.

La tendencia del conocimiento a continuar en el mismo estado es una característica representativa de la dinámica cognitiva, inherente (apriorística y constructivista) a su propia naturaleza. Pero existirá alguna diferencia significativa entre esta tendencia natural y la inercia debida al ego. Podríamos decir que las principales variaciones entre ambas son que: a) La primera es independiente del contenido y de las circunstancias del conocimiento; y la segunda, además de ir acompañada del resto de los síntomas y signos del ego revisados hasta el momento, depende del apego a un objeto de identificación circunstancial y se inscribe en un determinado estado de identificación; b) La primera o natural es constante y bajamente intensa,

y la debida al ego imprime en los conocimientos correspondientes una intensidad excepcionalmente alta y selectiva, dentro del universo cognitivo; c) La natural es necesaria para mantener, conforme a su espontaneidad, tanto la homeostasis como la tendencia al cambio del sistema psíquico, desde los conocimientos, entendidos como sus sillares dinámicos principales; la egótica conlleva motivaciones y velocidades de procesamiento que se alejan de la pauta espontánea de construcción del conocimiento humano, con lo que están erigidas de ordinario sobre una menor reflexividad y maduración interna.

Probablemente, el denominado "efecto Einstellung" (A. S. Luchins, 1980), sea un precedente parcial de la inercia afectocognitiva egótica, aunque la Gestalt no lo haya vinculado a nuestra temática:

la escuela de la Gestalt denomina así al conjunto de condiciones que llevan a una persona a resolver un problema de manera no creativa. Condiciones que la Gestalt analiza tanto en el medio como en la persona (como introyección). Citamos textualmente a Wertheimer: "las personas se mecanizan y se ciegan por la experiencia previa, por la peculiar presentación de un problema, por la estructura de la situación [...] y no llegan a ver los fenómenos de otra manera [...]" (en A. S. Luchins, 1980, p. 341).

En efecto, si se reconoce a la vida como un dilatado acto de permanente resolución de problemas, podremos generalizar el fundamento del "efecto Einstellung" al ámbito que nos ocupa, como basamento parcialmente válido, que, en todo caso, cabría ser adaptado a nuestro contexto.

Así, con referencia al ego (identificación y apego), cabrían, al menos, dos observaciones que hacer: a) No sólo ha de referirse a individuos, sino que ha de tomar como sujeto posible a comunidades y a la sociedad en su conjunto; b) Si el sujeto está suficientemente identificado con lo establecido, tenderá a resolver problemas, efectivamente, de manera no creativa: digamos, apegado a cierta estereotipia; pero, si está identificado a estrategias originales de resolución de problemas, es posible que sólo desde el punto de vista de un observador estereotipado se trate de un proceder creativo, porque desde el sistema de referencia del sujeto podría ser un modo aburridamente reiterativo.

En caso de ser así, la inercia cognitiva que afectaría a ese modo de comportarse ante la vida (resolución permanente de problemas) podría coadyuvar a una homeostasis de causalidad egótica, en cuyo caso el balance de la supuesta creatividad, aunque relativamente original, sería negativo, en tanto que causa y consecuencia de dependencia.

Muy probablemente, la inercia afectocognitiva, como propiedad fundamental del conocimiento, obedezca a criterios (inconscientes) de economía psíquica, destinada a la realización de procesos y a la obtención de productos cognitivos con el mínimo esfuerzo y el mayor rendimiento. Interferirla o variarla, positiva o negativamente, supondría provocar crisis, desestabilidad o disonancias cuya conveniencia, si no es muy evidente para los esquemas de actitudes, intereses, aprendizajes previos, propósitos, hábitos, etc., tiende a no ser considerada por el sistema psíquico. De tal suerte, que el

conocimiento, sea cual sea su índole, se encuentra permanentemente en un dilema: a) Asumir la inercia cognitiva natural, que conllevaría la continuación en el mismo estado; b) Variar la inercia cognitiva natural, por mor del ego (condensaciones temáticas de identificaciones): 1) Enriqueciendo o empobreciendo el apego, sin diluirlo y sin salirse de sus componentes cognitivos (actitudes, juicios, creencias, metas, etc.); 2) Procediendo a la realización de nuevos aprendizajes y de adaptaciones distintas.

En el caso b), la decisión formal (inconsciente o preconscious) revertiría en un mantenimiento del apego que, desde el sistema de referencia de la inercia afectocognitiva natural sería relativamente variada o excepcional, pero que desde el punto de vista del ego tendería a la homeostasis del apego. O sea, a continuar en el mismo o superior estado de identificación, con similar dependencia, sensación de validez, supuesta claridad de ideas, ritmo de desarrollo, ausencia de duda y resistencia a su toma de conciencia y superación, etc., por hipoatrofia o limitación de las expectativas de evolución personal, que no incluyen la posibilidad de trascender esa identificación. Identificación que, en el caso especial de dirigirse al modo general de procesar información del propio sujeto, podría traducirse en cierta dificultad para tolerar la originalidad (excepcionalidad) cognitiva en forma de ruptura de cadenas asociativas (sentido del humor en general, construcción o apreciación de chistes), elaboraciones de síntesis novedosas y creativas, o bien como alteración, ansiedad, angustia o tensión ante la contrariedad (de su inercia afectocognitiva egótica). Y, desde otro punto de vista, como molestia u obstáculo para prescindir de la constancia de las características determinantes de su

propio estado de ánimo, rencor, egoísmo, falta de autonomía, etc.

Si aquellas expectativas o referencias cognitivas son otros apegos, el sujeto podrá disponer de una amplia variedad de opciones (limitaciones), pero adolecerá de flexibilidad, por la naturaleza dual de sus posibilidades. En cambio, la referencia cognitiva a la que no se vincule una identificación significativa se transformará en potencial vía de salida hacia posibilidades de razonamiento situadas más allá de la red de apegos interrelacionados. Es ésta una clave fundamental para la didáctica, en lo que se refiere a la *formación de conceptos*, como posteriormente se verá.

Los nudos en torno a los cuales las adherencias tienden a ser reguladas hacia la inmovilidad o la rectificación de su inercia cognitiva son básicamente seis, esquematizables gráficamente en un sistema de tres ejes coordenados que, simbólicamente, podrían representar el espacio egótico:

EJE XX': QUIETUD - INQUIETUD

EJE YY': ACEPTACIÓN - RECHAZO

EJE ZZ': NORMALIDAD - EXCEPCIONALIDAD

Observando este sistema de ejes coordenados, podemos extraer las siguientes conclusiones: a) La inercia afectocognitiva más estimulada social y educativamente es la que gravita sobre las polaridades positivas quietud, aceptación y normalidad hacia los objetos de identificación, y es desde estos

condicionantes sobre los que se mantienen, consolidan y adoptan conformaciones cada vez más complejas; de este modo concluimos diciendo que, en la cultura actual tiende a reforzar, los apegos más normales o frecuentes, aceptados como positivos, y basados en una actitud de identificación que asocie seguridad, quietud y ausencia de duda; son éstos los que tienden a permanecer como tales, a continuar en su mismo estado y a prevelecer entre otros conocimientos; b) Cuando la variación de la inercia afectocognitiva ha favorecido la evolución interior del sujeto, es muy probablemente porque los apegos se han caracterizado por la excepcionalidad, aparecen como crítica negativa motivada por cierto rechazo, y se han fundamentado en una actitud de inquietud por el conocimiento; c) Evidentemente, la maduración y formación de la personalidad significará ir más allá de dualidades y articularse dialéctica y próximamente en los puntos centrales (origen de coordenadas) u oscilar armónicamente en torno al mismo.

En torno a las fuerzas capaces de afectar significativamente la dinámica (como mantenimiento, disolución o aumento de la intensidad) de la inercia afectocognitiva de los apegos e identificaciones, hemos de destacar dos grupos: a) Fuerzas favorecedoras de la inercia afectocognitiva del ego: 1) Refuerzos y situaciones reforzantes de las identificaciones egóticas; 2) Castigos y situaciones punitivas a la emergencia y desarrollo de la curiosidad epistémica y la inquietud por el conocimiento excepcional y el rechazo a lo establecido; 3) Ausencia de directrices didácticas favorables a la fundamentación de una educación del ego, basada en: 3.1) La búsqueda de soluciones equilibradas (oscilación próxima, centrada en el origen de coordenadas del anterior sistema de ejes); 3.2) La

indagación hacia el descubrimiento de desidentificaciones egóticas; 4) Estructura de personalidad con rasgos significativos de tipo neurótico obsesivo, esquizoparanoide o afectos de complejos de culpa; 5) Causas externas que determinen su necesidad; 6) Presencia significativa de otros síntomas egóticos y de apegos de afianzamiento; b) Fuerzas favorables a la rectificación de la inercia afectocognitiva favorecedora del ego: a) Motivación por la experiencia del autoconocimiento; b) Motivación por el conocimiento de la evolución de la conciencia humana (individual y social); c) Motivación por el análisis y control del ego; d) Ausencia de síntomas egóticos.

La activación de la fuerza favorable a la rectificación de las diversas inercias afectocognitivas favorables al ego, es un paso intermedio hacia la superación de la dependencia egótica del estado de identificación ordinario, con su correspondiente conciencia de logro. Si las fuerzas tendentes a la transformación de los centros de interés y de los comportamientos hacia lo extraordinario, la inquietud interior y el rechazo moderado lleva al sujeto a una identificación con lo relativo al autoconocimiento, la maduración interior y la desegotización en general, en favor de una nueva conciencia más evolucionada, el proceso de identificación, e incluso la inercia afectocognitiva continuará, pero rectificada hacia valores y motivos mucho más convenientes para todo ser humano. Evidentemente, quien se apega a una película de televisión o a una fobia a las personas cuyo tinte cutáneo es diferente al suyo, se está identificando desde laproyección de su ego; y quien se apega la idea de su posible maduración, desegotización e inquietud hacia su autoconocimiento, también se está

identificando egóticamente. ¡Pero qué diferencia! (Y es que, como veremos, es posible hablar de identificaciones menos negativas y positivas, en virtud de una serie de condiciones que en el capítulo correspondiente se abordarán.)

No obstante, y esto es importante, el paso definitivo hacia la verdadera evolución sintetizaría las condiciones y motivos de ambas fuerzas, eso sí, siempre colocando los apegos orientados al bienestar en función de las identificaciones favorecedoras del "más ser". Lo que ocurre es que, quizá, a estas últimas no deba denominárselas así.

CONOCIMIENTOS SESGADOS

INTRODUCCIÓN. Bajo este epígrafe se procurará realizar un análisis de las implicaciones del ego en el conocimiento, desde el sistema de referencia de los resultados de tales influencias, que califico como *conocimientos sesgados*. Si el ego influye en la personalidad por medio del conocimiento, lo hace, además, en la manera de entender. Las identificaciones conllevan parcialidad en niveles de elaboración del conocimiento individual y social muy básicos y, por ende, en los más complejos. Si se me permite la analogía, la afectación de los apegos hacia el conocimiento se podría asemejar a la que en otro campo realizan los virus en los seres vivos: siendo aquéllos capaces, por su tamaño, de atravesar los

filtros de porcelana, pueden causar la eclosión de la enfermedad imprevisiblemente.

En su ensayo "Los límites del empirismo", B. Russell (1992) coincide en gran medida con nuestras premisas definitorias del conocimiento, al considerar que: a) "'conocimiento' es un término imposible de precisar" (p. 500); b) "El 'conocimiento' es una subclase de las creencias verdaderas" (p. 501); c) "Puesto que todo conocimiento (o casi todo) es dudoso, debe admitirse el concepto de 'conocimiento incierto'" (p. 501); d) "Debe reemplazarse el presente concepto absoluto de 'conocimiento' por el concepto de 'conocimiento con una grado de certeza p', donde p estará medida por la probabilidad matemática, cuando sea posible conocerla" (p. 501).

Teniendo en cuenta lo anterior, desde nuestro punto de vista el conocimiento más correcto (desegotizado, decimos nosotros) será aquel en el que, entre otros factores: a) No se precisan absolutamente los significados; b) Puede componer creencias verdaderas, no sesgadas a priori; c) Genera duda, que posibilita el trabajo cognitivo y el desarrollo dialéctico del propio conocer; d) Los resultados provisionales deberán entenderse como relativamente ciertos; e) Se elabora sobre la condición menos incierta (o más probablemente cierta), a saber, la propia duda; f) Si es posible, toma como referencia y organizador, origen y desembocadura, el proceso de la evolución humana sobre otros progresos o desarrollos particulares.

Desde la temática que nos ocupa y retomando lo esencial de estas líneas de B. Russell, sólo cabe hablar de un tipo de conocimiento. De hecho, neuropsicológicamente sólo se conoce de una manera.

Las calificaciones que del conocimiento se hacen (científico, filosófico, oriental, profundo, técnico, etc.) no lo son tanto del propio conocimiento como de las categorías mentales relativas a su interpretación y condicionadas por su uso, aplicación, cultura social de partida, consideración ex post facto, frecuencia, relevancia subjetiva compartida o no, etc. Son, pues, acuñaciones a posteriori que responden a cualificaciones de características del conocimiento resultante. Por conocimiento sesgado hemos de entender, pues, el conocimiento que una vez emergido o comunicado se ve afectado por síntomas y signos del ego, es decir, afectado, polarizado, desviado o escorado alentado por parcialidad egótica. Y por conocimiento insesgado, al exento de sesgos o, simplemente, al conocimiento no calificable egóticamente.

Podemos diferenciar, pues, entre dos grandes tipos de conocimiento: a) Conocimiento egótico, dual, parcial o sesgado, como aquel en que se pueden reconocer síntomas y signos egóticos; b) Conocimiento insesgado, puro u objetivo, como aquel que es no-dual, no-parcial, universal y adaptable al parcial, pero más allá de su sesgo y de sus coordenadas egóticas.

En cualquier caso, el conocimiento insesgado, desde sí mismo, es difícilmente clasificable o conceptuable en categorías ordinarias, por ser independiente de circunstancias, épocas, culturas, etc. No obstante, porque no lo es del grado de desegotización, de madurez y de la educación estimuladora del autocultivo en este sentido, sí podría hablarse, a mi juicio, de: a) Conocimientos insesgados espontáneos o naturales, si se quiere *inocentes* o

ingenuos que no participan de torcedura alguna; b) Conocimientos con intensidades distintas de sesgos, dentro de un continuo de duda inherente o certeza voluntariamente imprimida; c) Conocimientos insesgados corregidos o compensados con la integración, síntesis o unificación de las opciones a priori contrarias a aquella o aquellas de las que se partía. Por otro lado, con todos los riesgos que ello pueda conllevar, también hacer una diferenciación entre los tipos de conocimientos, que se corresponderían con los tipos de identificaciones, tratados en otro capítulo anterior a éste.

La didáctica y la formación de los profesores, como saber responsable del análisis y enseñanza formales del conocimiento, no repara en su sesgadura y sus correspondientes dependencias, identificaciones, filiaciones, cualificaciones, etc. Y obviamente debería hacerlo. Porque ocurre que lo que en su origen era conocimiento solo (sin sesgo), cuando se escora en este sentido, pierde las cualidades primeras y naturales que tenía, y condiciona los futuros aprendizajes hacia una mayor torcedura. Porque el sesgo está organizado siempre por una lógica dual (de aceptación o de rechazo), parcial (o *totalizable*) y centrada en el ego (desde sus síntomas y signos), llama a la mayor dualidad, parcialidad y egotismo, individual o socialmente entendido. Lo que significa que el conocimiento puro es, en sentido estricto, más libre, por no estar condicionado, con lo que es más capaz de: a) Realizar penetraciones cognitivas más finas y profundas; b) Razonar por vías no trazadas y originales, por no depender de las ya hechas; c) Combinarse imprevisiblemente con otros conocimientos, dando lugar a síntesis distintas y a desarrollar una creatividad verdaderamente original,

para el sujeto.

El conocimiento no-parcial o inesgado se produce normalmente en individualidades y madura en soledad. Puede ser compartido, mientras su comunicación no aporte una naturaleza sistémica mantenida, que les conduciría a constituir una entidad dual dentro del marco social. El conocimiento sesgado se desarrolla idóneamente en el seno de la colectividad, *coagulando* como instituciones, organizaciones, sistemas, "ismos", intereses particulares y todo género de identificaciones compartidas.

Puesto que la conceptualización anterior es una dualidad, cabría hablar de su superación, de mano de la didáctica, como disciplina simultáneamente individualizadora y socializadora capaz de comunicar al alumno la posibilidad de conocer y desarrollar su personalidad de una forma ajena a las opciones sociales (duales), o con la libertad de optar desde la conciencia que proporciona la duda bien aprendida.

En conclusión, tres apreciaciones pueden realizarse, desde esta primera diferenciación: a) La primera, referida a sus relativas frecuencias: el conocimiento sesgado es muchísimo más abundante que el objetivo, y algunos subsistemas sociales (instituciones, empresas, administraciones, etc.) frecuentemente lo promueven hasta ser una tendencia irresistible; b) La segunda, respecto a su lugar social: no parece pretenderse especialmente elaboraciones semejantes a este conocimiento inesgado, salvo en la comunidad intelectual investigadora (científica, filosófica, religiosa, literaria, etc.), que aspira a la elaboración de procesos y productos rigurosos; lo que a veces tampoco es posible, por la presencia de *grupos*

de control científico, económico, etc. que lo imposibilitan por su parcialidad. Aún así, este rigor se desenvuelve en campos muy concretos, y no contempla algún ámbito equivalente a lo que estamos entendiendo como ego; por ello, es relativamente sencillo reconocer síntomas egóticos y sesgo, en muchas de sus realizaciones y procesos tenidos como más rigurosos; c) La tercera, en relación a su contemplación en didáctica y formación del profesorado; no podemos decir otra cosa que es prácticamente nula, por no incluir algo equivalente al concepto e implicaciones pedagógicas del ego, y que no parece percibirse algún tipo de necesidad en este sentido, salvo -según he constatado repetidamente- por parte de aquellas personas: 1) Significativamente conscientes y maduras; 2) Inquietas interiormente y que han reflexionado a partir de determinadas lecturas de autores considerablemente interiorizados, sean orientales o no; 3) Dotadas de cierta humildad afectocognitiva, o ausencia de una especial dificultad para sustituir las propias inferencias por otras más profundas, abiertas y completas; 4) Con entusiasmo y optimismo, desde y hacia la existencia humana, entendida como proceso irreversible y convergente de evolución humana.

Los apegos y las identificaciones actúan como causas, consecuencias y demandas de más inercia en el conocimiento egotizado, proveniente de otras dependencias asociadas a apegos análogos. Por tanto es precisa una instancia de la personalidad capaz de sobreponerse a estos bucles y estos ciclos cerrados y crecientes de sesgo: la conciencia, que deberá, en principio, tratar de comprender los mecanismos de los dos procesos básicos que encarrilan y estimulan la demanda de identificaciones: la influencia y la consideración.

CONDICIONANTES BÁSICOS: *INFLUENCIA Y CONSIDERACIÓN*. Los procesos de conocimiento egótico (individual y social) que a continuación se acotan desde este enfoque, propagan sus desviaciones y sesgaduras cognitivas en marcos sociales resultantes del tándem de tendencias influencia-consideración. Influencia, en el sentido de inculcación social y transmisión educativa, en su caso de tales identificaciones parciales; y consideración, entendida como refuerzo social hacia las mismas.

Respecto a las *influencias* sociales, P. D. Ouspensky (1978) diferencia dos clases:

La primera consiste en intereses y en atracciones creadas por la vida misma; intereses de salud, de seguridad, de comodidad, de fortuna, de placeres, de distracciones, de vanidad, de orgullo, de reputación, etc.

La segunda consiste en intereses de otro orden, despertados por las ideas que no son creadas por la vida, sino que se originan en escuelas. Estas influencias no alcanzan al hombre directamente. Son arrojadas en el torbellino general de la vida, pasan a través de muchos cerebros diferentes y llegan al hombre por la filosofía, la ciencia, la religión y el arte, siempre mezcladas por las influencias de la primera clase, y terminan por perder toda semejanza con lo que eran al principio (pp. 63,64).

De entre éstas, el predominio de las primeras puede conducir a un sujeto a tal estado de quietud interior y de ausencia de duda que se pueda tener como psíquicamente inerte, "aun permaneciendo psíquicamente vivo, como una semilla incapaz de

germinar y producir una planta" (p. 64). Pero, si el sujeto no está atrapado por completo en las primeras y es atraído por las segundas, que le inquietan, le conmueven y le hacen razonar:

Los resultados que las impresiones que ellas producen se aglomeran en él, atrayendo otras influencias de la misma especie, y crecen, ocupando un lugar cada vez más importante en su espíritu y en su vida (pp. 64-65).

Teniendo por válido lo afirmado por el autor anterior respecto a su primer tipo de influencias (quizá las más elementales, las menos elaboradas socialmente y adscritas a necesidades naturales o provocadas), podemos apuntar, respecto a las segundas, que: a) Pueden actuar como manantiales o fuentes de alimentación de las primeras; b) Si las segundas van acompañadas de adherencias, pueden incluso acarrear consecuencias peores.

La *consideración*, segunda pauta favorecedora de los errores causados por el apego, tiende a actuar de un modo indiscriminado y no selectivo, hacia lo deseable social o generalmente, y casi siempre acarrea refuerzos de las identificaciones y de sus errores, estimulando la inercia de su continuidad. Como explica P. D. Ouspensky (1978):

Es un estado en el cual el hombre se preocupa incesantemente respecto a lo que la gente piensa de él: ¿lo tratan según sus méritos?, ¿lo admiran lo bastante?, y así sucesivamente hasta el infinito. La "consideración" desempeña un papel muy importante en la vida de cada uno, pero para ciertas personas se convierte en una obsesión. Toda su vida está tejida

de consideración, es decir, de preocupación, de duda y de desconfianza, al punto de no quedar lugar para nada más (p.51).

La consideración, entendida como un fenómeno de demanda individual de un flujo de refuerzo social, es, en sentido estricto, un apego sobre apegos preexistentes, en función del cual estos se mantienen. Luego, a priori, la dependencia y el grado de inmadurez pueden llegar a ser máximos en los casos en que se detecte una gran predominancia de necesidad de consideración.

Es interesante la asociación que este autor lleva a cabo entre el concepto de consideración y el del complejo de inferioridad y de otros complejos: "El mito del 'complejo de inferioridad' y de los otros 'complejos' nació de esos fenómenos vagamente percibidos, pero no comprendidos, de 'identificación' y 'consideración'" (p. 51). Esta vinculación, a mi modo de ver, es lógica, puesto que, si un apego supone por definición una relación de dependencia concreta, una identificación de doble nivel o doble fondo significará inicialmente, una más intensa falta de autonomía específica, con lo que cualquier individuo se percibirá a sí mismo como más atado que quienes le suministran la consideración.

Coincido con P. D. Ouspensky (1978), en que: "La 'identificación' y la 'consideración' deben ser observadas de manera muy seria. Sólo el conocimiento que se pueda tener de ambas permite debilitarlas" (p.51).

OBSERVACION PREVIA. Los conocimientos sesgados que a continuación se citarán, sin ánimo de

exhaustividad, aunque sí de representatividad, pueden adoptar formas elementales y complejas, pueden referirse a trivialidades y a asuntos relevantes, pueden tener lugar en edades tempranas y adultas, pueden referirse a contenidos sencillos y profundos, pueden afectar a círculos más limitados y más amplios, y pueden hacerlo a marcos más próximos a lo personal y más sociales. De estas polaridades, los ámbitos que desde una perspectiva didáctica han de ser más y mejor atendidos vienen determinados por los primeros criterios: lo más temprano, lo más sencillo, lo más limitado y lo más próximo), ya que el sentido predominante de aprendizaje, transferencia y proyección social será de éstos a los segundos miembros de cada dualidad. S. Freud (1981), una de cuyas grandes aportaciones fue la consideración de la relevancia de la infancia, respecto a la personalidad adulta (primer criterio), también atendió a la importancia de tener en cuenta la limitación de grupo (tercer criterio) y la proximidad afectiva (cuarto criterio), al explicar los orígenes de la formación del instinto social (en el cual podemos basar, remotamente, la necesidad y proliferación de los sesgos que a continuación abordaremos) podía remontarse a círculos más limitados, como la familia (p. 10, adaptado).

Analicemos, pues, este grupo de contenidos mentales que, bajo el epígrafe "Conocimientos sesgados", he tomado como fundamentales y más frecuentemente escorados por el ego. Como tales, se considerarán los siguientes:

I IDEAS Y CREENCIAS

II OPINIONES Y CRÍTICAS

- III PREDISPOSICIONES
- IV GENERALIZACIONES
- V CONCEPTUACIONES
- VI CONVENCIONALISMOS
- VII PREJUICIOS

I IDEAS Y CREENCIAS

Relativamente considerada, la idea es el acto primero y la representación mental más simple de la realidad. Sucede en la razón, en tanto que conocimiento o entendimiento. Es estrictamente cognitiva; a priori, no ha de conllevar ninguna forma de seguridad o confianza en el contenido de aquello que se representa. Cuando la convicción y la certidumbre comienzan a permear a las ideas, accedemos, dentro de una continuidad, a las creencias.

Para J. Ortega y Gasset (1984), las creencias se diferencian de las ideas, además, en que inculcan al conocimiento una orientación que emana de la intención humana. Análogamente expresa el Dr. G. Le Bon (1925), al decir, respecto a las creencias socialmente instituidas:

La creencia es un acto de fe que hace admitir en bloque y sin discusión una afirmación o una doctrina. El conocimiento deriva únicamente de la observación y la experiencia.

Conocimiento y creencia son dos cosas muy distintas, puesto que la creencia tiene por origen una adhesión inconsciente, mientras que el conocimiento deriva de la observación y de la experiencia, interpretadas por el razonamiento.

Es muy difícil poseer conocimientos y muy fácil adquirir creencias (pp. 185, 186).

Por tanto, la creencia es un conocimiento (objetivo, riguroso, neutral o no-parcial por definición) identificado o egotizado, según nuestra concepción. En esta razón se incluye nuestra

afirmación en la validez del propio conocimiento, y porque el conocer no se cuida en el sentido que manejamos en nuestras tesis, ocurre frecuentemente que: "por todas partes se enseña que la ignorancia es ciencia y que creer conocer es saber" (G. Mialaret, 1975, p. 7).

Si como se ha dicho: "El 'conocimiento' es una subclase de las creencias verdaderas" (B. Russell, 1992, p. 501), en teoría y desde el propio conocimiento, las creencias pueden clasificarse, analizarse, conocerse con criterios objetivos, y, por supuesto, ser más o menos acertadas. Pero siempre con la dificultad de ser un producto del conocimiento egótico y, por tanto, una entidad difícilmente objetivable, en tanto que identificación afectocognitiva. Hasta este punto llega la reflexión de J. Ortega y Gasset (1984), aunque sin repercusión filosófica o educativa alguna:

La creencia no es, sin más, la idea que se piensa, sino aquella en la que además se cree. Y al creer, no es ya una operación del "mecanismo intelectual", sino que es una función del viviente como tal, la función de orientar su conducta, su quehacer [...]

Hay en toda vida humana creencias básicas, fundamentales, radicales, y hay otras derivadas de aquellas, sustentadas sobre aquellas y secundarias (p.31).

Luego, es precisamente esta estructuración sucesiva de las creencias, desde las ideas, la que puede terminar configurando la personalidad. De un modo análogo unos tejidos pueden dar lugar a unos órganos, y la reunión de estos a una serie de aparatos vitales para el sujeto. Las creencias no sólo mantienen,

respecto al conocimiento, un protagonismo elemental, sino también axial, organizador y global, dada la relevancia específica de su naturaleza afectocognitiva. Por esta índole, la posibilidad de implicación personal y de identificación con las creencias muy elaboradas y/o muy consideradas socialmente es muy alta. En este sentido, J. Ortega y Gasset (1984) puntualiza algo de enorme interés: por su profundidad identificativa, ni siquiera solemos pensar en ellas sino que, más bien, desde su dependencia se pierde objetividad, capacidad de valoración equilibrada y juicio unánime.

Las creencias consitituyen el estado básico, el más profundo de la arquitectura de nuestra vida. Vivimos en ellas y, por lo mismo, no solemos pensar en ellas. Pensamos en lo que nos es más o menos cuestión. Por eso decimos que tenemos éstas o las otras ideas; pero nuestras creencias más que tenerlas, las somos (p.38).

Lo mismo afirma en otra obra, al declarar que las creencias: "no son ideas que tenemos sino ideas que somos" (J. Ortega y Gasset, 1970, p.16). Y algo semejante al contraponer la utilidad de la creencia con la ciencia: "con las creencias propiamente no hacemos nada, sino que simplemente estamos en ellas [...] en la creencia se está, mientras que la ocurrencia -la ciencia- se tiene" (p.17).

No toda creencia es de fácil calificación distintiva. Los sujetos (individuos, grupos, grandes comunidades) están frecuentemente atrapados en sus propias plataformas de creencia, sin siquiera ser conscientes del hecho. Cuando menos consciente se es de ello, menos posibilidades tiene el sujeto de ser motivado (movido hacia) para ser (auto)consciente, pudiendo

estructurarse su psiquismo idóneamente para justificar que aquello con lo que se identifica se sesgue ilimitadamente, hasta hacerse irreversible.

B. Russell (1952), planteó en 1948, con relación a lo que tratamos, una proposición, a mi juicio, sorpresivamente irreflexiva:

La palabra "creencia", que debemos considerar ahora, tiene una inherente e inevitable vaguedad, que obedece a la continuidad del desarrollo mental desde la ameba hasta el homo sapiens [...]

Propongo, por lo tanto, considerar la creencia como algo que puede ser preintelectual y manifestarse en la conducta de los animales (pp. 156, 157).

Lo que sí, en cambio, me parece digno de interés es la vinculación de la creencia con el lenguaje:

Cuando se expresa una creencia en palabras, debemos hacernos a la idea de que todas las palabras, fuera de la lógica y la matemática, son vagas: hay objetos a los que se aplican definidamente y objetos a los que son definidamente inaplicables, pero hay (o al menos puede haber) objetos intermedios, en lo concerniente a los cuales estamos en la incertidumbre de si son o no aplicables. Cuando una creencia no se expresa en palabras, sino que sólo se manifiesta en la conducta no verbal, hay mucho (sic) más vaguedad de lo que ocurre habitualmente cuando se expresa en el lenguaje (B. Russell, 1992, pp. 500, 501).

Es precisamente porque no nos encontramos

en el terreno fiable de las ciencias formales puras, sino en otro mucho más trascendente y complicado, y porque, entre otras cuestiones, debido a la antecitada "vaguedad", la "manipulación a través del lenguaje" (A. López Quintás, 1991, pp. 25 y ss.) es un hecho que florece socialmente cuando de la promoción de creencias se trata, por lo que hemos de prestarle la mayor atención y rigor posible, al vincular el fenómeno al ego, a la comunicación didáctica y a la formación didáctica del profesorado.

Hace ya tiempo que, desde la didáctica, se asume que: "El conocimiento práctico ha de tener en cuenta las creencias que en torno a la enseñanza tiene el profesor, incidir en ellas y enriquecerse desde el análisis crítico de las mismas" (A. Medina Rivilla, y M. C. Domínguez Garrido, 1989, p. 174); pero hasta el momento no se tenía un corpus amplio en el que inscribir la reflexión, ni un sentido hacia el que orientar el análisis consecutivo. Es lo que intentamos comunicar aquí, reflexionando, para ello, sobre todas las vertientes y repercusiones del fenómeno que consideramos.

A mi juicio, es posible esbozar una breve clasificación de tipos de creencias, atendiendo, simultáneamente, al objeto potencial de apego sobre el que el que se asientan y a una serie de conceptos correlativos, asociados a cada uno de ellos: a) Creencias en hechos: o sea, en sucesos, en tanto que productos que tienen lugar o que van a suceder, desde el punto de vista de la cosa en sí; el concepto asociado es la percepción; en la medida en que ésta se ajuste a los elementos de la naturaleza observada y a su lógica, podría hablarse de creencias de mayor calidad que otras; es un ejemplo creer que un libro va a ser

interesante, antes de leerlo; b) Creencias en fenómenos: es decir, en acontecimientos, entendidos como procesos que suceden o van a acontecer, desde la referencia de la posible circunstancia; el concepto asociado es la probabilidad (estadística), no tanto entendida como una parcela del conocimiento matemático, necesariamente limitado o representativo, sino como indicio de la lógica de la naturaleza, desde su completo devenir; mientras que la creencia del observador se aproxime a la hipotética estadística de la naturaleza, podría hablarse, así mismo, de creencias de superior o inferior calidad; puede ser, pongamos por caso, creer que un alumno puede seguir tal o cual curso académico y profesional, de acuerdo con sus aptitudes e intereses; c) Creencias en seres: en realidad se trata de un tipo de creencia mixto, que muy frecuentemente participa de los dos anteriores, en combinación con el concepto asociado fiabilidad; a mi juicio, no admiten la condición de calidad, en contraposición con los otros dos; podemos distinguir cuatro subtipos: 1) Tangibles: Por ejemplo, el cónyuge, la ciudad, el coche; 2) Formales: Como la nación, el partido, la iglesia, las matemáticas, el capitalismo; 3) Representativos: Como los fetiches, los símbolos, los logotipos, las banderas; 4) Hipotéticos: Como Dios, la vida después de la muerte, el punto Omega, etc.

Obviamente, la creencia, como fenómeno humano psicosociológico, trasciende los límites de la estricta individualidad. Para el Dr. G. Le Bon (1925), lo más peligroso es cuando una creencia se realiza mediante la consolidación social, dando lugar a sistemas de creencias y doctrinas comunes a una colectividad, es decir, a variantes de "ismos". Cuajadura cuyas dos vías de asentamiento son, a juicio

de este autor, mayoritariamente subconscientes: "La creencia se propaga sobre todo por sugestión y contagio mental. Cuando llega a ser colectiva adquiere una fuerza irresistible" (p. 186). A lo que cabe matizar: "Constituye un fenómeno psicológico que tiene consecuencia, no sólo la imitación de ciertos actos, sino la aceptación inconsciente de sentimientos y creencias" (p. 189).

Huelga decir la relevancia que las creencias sociales compartidas han tenido en la construcción, destrucción y reconstrucción de la propia historia. Perspectiva ésta que jamás ha de olvidarse en la práctica didáctica, por su potencia educadora, comunicadora preventiva, correctiva, transformadora, completaria y evolucionista, pero también alienante, adocenante y fanatizadora de creencias sociales, prácticamente siempre protagonizadas por intereses egóticos suficientemente bien organizados. Ejemplo particular de este enorme poder social de las creencias egotizadas a posteriori, son las emergencias de renovados ideales místicos o religiosos, seguidos de su tendencia a la institucionalización:

El papel de las creencias ha sido tan preponderante en la historia, que el nacimiento de un nuevo ideal místico provocó siempre la eclosión de una civilización nueva y el derrumbamiento de civilizaciones anteriores. Cuando el cristianismo triunfó de (sic) los dioses antiguos la civilización romana por ese solo motivo fue condenada a desaparecer. El Asia se encontró igualmente transformada por las religiones de Buda y Mahoma. Y cuando en nuestros días una nueva creencia política, con apariencia religiosa, vino a dominar el alma inquieta de los rusos, el más gigantesco

imperio del mundo se disgregó en unos meses (pp. 16, 17).

La propia creencia o la creencia compartida socialmente comporta siempre alguna forma de confianza; y la confianza puede ser causa de relajación y de quietismo, hacia el ámbito de conocimientos que cubre la creencia. Puesto que la relajación (en este contexto) es falta de ejercicio, y el estudio o trabajo intelectual no es más que ejercitar el conocimiento o la práctica de este ejercicio, la identificación, la dependencia o el apego a una creencia casi siempre conduce a una falta de estudio o de trabajo intelectual; con lo que me parece, a priori, incompatible con la práctica de la didáctica, a no ser que los consecuentes aprendizajes se orienten hacia evoluciones dialécticas de conclusiones permanentemente relativas. Así como la ausencia de ejercicio produce en la esfera somática flaccidez, laxitud y blandura de los tejidos, no hay razón para dejar de sospechar que, si en lo intelectual (afectocognitivo) se opta por abandonar el cultivo de una determinada gama de conocimientos categorizables como una creencia, vaya a hacerse hueco y protagonista de esa área significativa una flaqueza del conocimiento, que con todo rigor podría denominarse *debilidad mental*.

Por todo lo cual, visto desde otro ángulo, los profesores que procuran anular la normal inquietud por el conocimiento a través de la inculcación de una creencia o cuerpo de creencias inamovibles, practican una forma tremendamente peligrosa (por normal, frecuente o no denunciabile) de enseñanza-aprendizaje. Y este comportamiento no es educativo ni ético, pudiendo afectar a otros esquemas cognitivos.

La cuestión es que: a) Por un lado, son preeminentes los intereses asociados al mantenimiento y la supervivencia del sistema emisor (personal, grupal, institucional, social, etc.) de este tipo de creencias, al punto de vista educativo; b) Por otro, las administraciones e instituciones educativas jamás se ha opuesto a este género de posibles malos usos de las creencias, porque otras creencias formalmente análogas *vetan* a priori tal posibilidad, originando un *ciclo vicioso*; c) La vinculación con la formación didáctica del profesorado es accesorio, accidental y sólo parece depender de la especial interiorización del formador de profesores de turno.

Intrínsecamente, la creencia no es un error, ni una sesgadura; no implica problema alguno la creencia, por ser tal. Aun así, podemos realizar tres tipos de consideraciones respecto al particular: a) Si cualquier creencia se escora y se polariza hacia objetos de identificación, en función de síntomas egóticos, es indicativo de que podría ser profundizada, completada y madurada significativamente, por lo que podríamos considerarla relativamente desviada o descaminada, en tanto que desegotizable; b) A posteriori, en virtud de la profunda identificación a la que de ordinario se prestan, un error de las creencias personales es precisamente la presencia de seguridad o la ausencia de crítica y de cuestionamiento a que el quietismo de su naturaleza egótica le induce, para preservarse de la crisis y el cambio; c) A las creencias significativamente egotizadas les acompañan consecuencias y flecos de sus síntomas egóticos, en forma de soberbia, orgullo, inmovilismo, convencimiento absoluto de estar en la verdad o en lo más cierto, sensación de haber llegado a la meta, etc.; circunstancias que, inevitablemente, coadyuvan a la intensificación de la tendencia

homeostática, en detrimento de la capacidad de cambio que cualquier esquema ideológico sano comporta inherentemente, afectando todo ello a frenar o a bloquear la natural tendencia a la evolución personal propia de la condición humana.

El ser humano tiende, naturalmente, hacia su madurez personal, hacia su totalización intelectual, hacia su desegotización. Es lógicamente imposible que una creencia sesgada satisfaga esencial y profundamente a un sujeto, porque tenderá a intuir (consciente o inconscientemente) que: a) Su dependencia asociada a su identificación o su apego asocia falta de autonomía, y que su falta de autonomía casi siempre equivale a una falta de madurez, bien general o bien específica o aplicada; b) La posibilidad de su compleción es incompatible con el ejercicio y desarrollo de su ego, a través de la expansión de sus apegos. Pero, en el sujeto en vías de madurez (todo ser), no obstante, puede ser satisfactoria, en caso de que se asuma relativamente o como etapa mudable, hacia una totalización mayor. Totalización que se vería enriquecida cuando la creencia evolucionase simultánea y armónicamente sobre dos criterios: a) Mayor unidad (síntesis, creatividad, asociación, universalidad, etc.); b) Mayor conciencia y orientación hacia la evolución humana (individual y globalmente considerada).

En resumen, pueden diferenciarse dos grandes grupos de creencias a las que el ser humano ha de adaptarse, *tan simples o complejas como se quieran* considerar: a) Endógenas: Aquellas elaboradas por el propio sujeto, desde su experiencia, a las cuales acomoda su conocimiento; b) Exógenas: Las preconstruidas socialmente, que los individuos asimilan. Las del primer tipo, por su carácter

fundamentalmente endógeno, autónomo, original, productivo e individualizado son las que, a priori, responden de un modo más natural al hecho de la individualización asociada a la condición humana (unicidad, irrepetibilidad, creatividad, madurez individual), a la cual la didáctica, por medio del profesorado, responde de ordinario con una atención pedagógica diferencial, correspondiente a las variaciones individuales significativas en educación. Las del segundo tipo, en cambio, precisan de seguridades y quietismo para permanecer y desplegarse. Casi siempre que no se actúa así, es porque algún substrato de dependencia está reclamando una exclusiva del consumo de la creatividad que, a través de una evidente incoherencia educativa (si no hay conciencia e intencionalidad) o hipocresía (si existe conocimiento), resuelve de la manera más cómoda y antididáctica el vértigo a la desestabilización del propio bagaje de creencias.

La negatividad que discutimos, de inmensa y controvertida repercusión didáctica, no es tanto el conocimiento objetivo de uno u otro tipo de creencias, sino el conocimiento sesgado a alguna de ellas, que suponga limitación a la evolución personal a través del autodescubrimiento. En principio, la lógica que seguimos puede inducir a pensar que las más negativas a priori son las creencias pertenecientes al segundo grupo. Este razonamiento es incompleto. Ambas son pedagógicamente perjudiciales para la evolución interior, en caso de estar organizadas, orientadas y promovidas en función de motivaciones egóticas. a) Las creencias endógenas son realizadas por el sujeto de manera original; por tanto, tiene, en principio, menos posibilidad de ratificación, de contraste o de comunicación de su proceso y de sus productos

afectocognitivos; cuando la creencia endógena se potencia extraordinariamente, el sujeto puede diluir su relación con la realidad, hasta romper literalmente con su lógica, perdiendo la capacidad de la conciencia necesaria para rectificar; surge entonces una lógica interna distinta, opositiva, rígida, agresiva y alienada, capaz de larvar trastornos de la personalidad tendentes a la psicosis esquizofrénica; b) En cambio, las creencias exógenas son, por definición, productos compartidos y socializados; el sujeto puede adocenarse, despersonalizarse voluntariamente, buscar el cómodo regazo de la rigidez y demandar, en consecuencia, más y más apegos de la misma índole, para justificar e ir rellenando un vacío que nunca satisface en lo esencial.

En ambos casos, el bloqueo hacia la autoindagación y la complejidad de la conciencia orientada a la libertad interior y la evolución personal es una experiencia común. El autoanálisis se topa con creencias, y las creencias no dan respuesta más allá de otras que, honestamente consideradas, en ningún caso son conclusiones satisfactorias.

En el psiquismo normalmente inteligente y poco patológico, la creencia presenta intensidades que pueden oscilar, según el apego a su objeto de conocimiento, su escurridura en el sesgo y su alícuota de duda, desde la sospecha intuitiva más liviana y sin casi fundamento, hasta la fe o convencimiento más fanático, al que voluntariamente uno se adhiere. Es decir, de la tenue adherencia tangencial, hasta el apego voluntario más decidido. Como consecuencia de ello, presenta una naturaleza cognitiva compuesta por cuatro capacidades básicas, de las que es precisa y deseable su armonía funcional: a) Permanencia, o

inercia cognitiva destinada a su mantenimiento como tal creencia, en su actual estado; b) Flexibilidad, o capacidad de cambio de la anterior tendencia homeostática; c) Autorregulación, o posibilidad de detección de errores; d) Consecuente posibilidad de rectificación, conforme al anterior reconocimiento; e) Conciencia, o visión intelectual suficiente como para orientar las tres anteriores facultades hacia una forma nueva que represente la evolución (compleción, convergencia, etc.) de la creencia.

Ante los procedimientos didácticos relativos a las creencias que pueden inducirse de lo anterior, es fundamental que el alumno admita, en lo más profundo de su intimidad, la posibilidad de modificar y mejorar sus creencias. Por su parte, es importante que el profesor asuma su función como primer eslabón institucional garante del derecho del alumno a reflexionar sobre creencias personales y sociales, a conocer creencias ajenas, a cambiar de creencias o a modificar las que asimila o sintetiza, máxime si el proceso de variación está estimulado por la idea viva de la posibilidad de evolución personal. Por tanto, con los elementos de análisis, aplicación y alternativas didácticas que se proporcionan en esta tesis, se pretende que, en relación al peliagudo asunto de las creencias de toda índole y condición, se pase del forzado respeto y tolerancias, a la investigación e inquisición con el alumno, para apoyar la ampliación y flexibilidad de su conocimiento, compensar sus sesgos a priori, y justificar con rigor el muy probable enriquecimiento y concomitancias que ilustrarán, en fondo y en forma, personalidades más equilibradas y hechas.

II OPINIONES Y CRÍTICAS

Las opiniones pueden entenderse como pareceres o juicios que se forman sobre una cosa cuestionable, en contraposición con las creencias, relativamente consolidadas, o con los conocimientos objetivos.

Respecto a las primeras, las opiniones suponen un grado de elaboración afectocognitivo posterior, por cuanto: a) Son más dúctiles; b) Son más variables; c) Están dotadas de una mayor provisionalidad; d) Se encuentran saturadas, en mayor medida, de procesos valorativos; e) Están afectadas de mayor implicación personal; f) Propenden a una toma de decisión. Como muchas creencias, pueden estimarse de mayor o menos calidad, en la medida en que se encuentren fundadas en los siguientes conceptos asociados: percepción, probabilidad y fiabilidad, si bien aplicados a cuestiones de ordinario más concretas que aquellas. En ocasiones, una plataforma de creencias sirve de base a las evoluciones de las opiniones, y un conjunto coherente, significativo y suficientemente amplio de opiniones puede dar lugar a conjuntos de creencias fundamentales para un sujeto o conjunto de sujetos.

Respecto a los conocimientos objetivos, podrían considerarse como una meta legítima y formativa, justificante de la circunstancialidad de las opiniones, o su finalidad en sí misma. Dicho de otro modo, es su contrapunto dinámico (homeostasis versus capacidad de cambio), con el cual puede tender a originar conocimientos no-parciales, objetivos y con capacidad de modificación.

En tanto que un conjunto de opiniones, dotadas de una intención, cierto fundamento y cierto sesgo, originan críticas, lo que se pueda decir para las primeras es generalizable a las segundas.

El Dr. G. Le Bon (1925) afirma que: "Las opiniones pueden tener un origen racional, es decir, derivado de la experiencia y del razonamiento; no son generalmente sino creencias en vías de formación" (p. 186). Pero a este aserto debemos hacer dos puntualizaciones: a) Una cuestión de índole fundamental es que el "origen racional", en sentido estricto, no se debe tanto a que las opiniones provengan de la experiencia y del razonamiento, cuanto que lo hagan del ser humano, porque "hasta el más exquisito rebuzno no pasa nunca de la irracionalidad", decía en una clase magistral F. E. González Jiménez; pero cuando el roznido lo produce el ser humano, esa voz es racional; b) Otra observación directamente pertinente es que las opiniones no sólo pueden ser, en efecto, "creencias en vías de formación"; también y sobre todo pueden expresarse como consecuencias y expresiones de tales creencias; de hecho, una causa por la cual las creencias consolidadas se mantienen se debe, en gran medida, al uso indiscriminado de opiniones establecidas en sí mismas y justificadas por aquellas.

Si admitimos tal afirmación como válida, caben extraerse estas conclusiones: a) Desde las opiniones y las críticas puede y debe hacerse un esfuerzo de previsión, con vistas a su futurible consolidación como creencia, tanto más si, lo que ocurre en las aulas es una especial comunicación de opiniones y unas valoraciones críticas permanentes, por parte del docente; b) En todo caso, el trabajo

didáctico es sumamente delicado en este nivel de comunicación: cuando la opinión no se consolida como creencia, puede hacerlo como conocimiento objetivo, como inquietud por el conocimiento, como crítica paulatinamente consistente, o permanecer como mera opinión; el que aquel punto de partida tome uno u otro derrotero depende, en gran medida, de la actividad docente, pero sobre todo de que el propio docente disponga de una madurez suficiente como para no sesgarse, ni escorar las opiniones de aquellos sobre quienes podría hacerlo, si quisiera.

Ha de respetarse la formación de opiniones y, por ende, de críticas; han de respetarse una vez formadas, y han de respetarse que evolucionen, siendo sustituidas por otras total o parcialmente diferentes. Si el crecimiento interior es dialéctico -lo que es obvio-, el respeto por los sucesos de crecimiento es una consecuencia lógica. Sin embargo, hoy parece estar de moda exacerbar y acelerar las opiniones de los aprendices en las aulas, en muchos casos a causa de:

- a) Una ignorancia didáctica del docente, que le hace pensar que un abuso en este sentido es constructivo;
- b) Una falta de preparación de la sesión específica;
- c) Un cansancio o un aburrimiento acumulados;
- d) Una falta de preparación pedagógica del profesor, de carácter general.

En este caso, la asimilación del *bombardeo* apresurado y la acomodación de la información pudieran dar lugar a un caos opinático, incapaz de adaptar nuevos datos, o capaz de realizar interpretaciones que no aporten al sujeto un entendimiento esclarecedor de aquello que pretende enjuiciar. Una enseñanza que arrastre el ritmo de aprendizaje de cada individuo al frenético discurrir de un cuestionario ministerial de manera permanente, asignatura tras asignatura, mes tras mes, año tras

año, conduce normalmente a un mismo perfil de sujeto, con un retardo en su potencial madurez, causado por una creciente estereotipia de pensamiento, un engrosamiento del ego, en este caso, desde unas opiniones que se traducirán en creencias y críticas sesgadas, y otros síntomas egóticos.

Es importante, entonces, favorecer con ecuanimidad esa emergencia natural, y modularla para que redunde en una madurez del sujeto, entendida como decrecimiento del ego. Para lo cual, quizá la saturación de contenidos y la explotación exacerbada de un sentido crítico carente de sentido, quizá sean los polos extremos, a evitar a toda costa. Traigo al hilo la siguiente reflexión de A. Einstein (1980):

Para que exista una educación válida, es necesario que se desarrolle el pensamiento crítico e independiente de los jóvenes, un desarrollo puesto en peligro continuo por el exceso de materias (sistema puntual). Este exceso conduce necesariamente a la superficialidad y a la falta de cultura verdadera. La enseñanza debe ser tal que pueda recibirse como el mejor regalo, y no como una amarga obligación.

Esto es muy importante para la formación del profesorado. No considerarlo expresamente es no cuestionarse por una de las raíces fundamentales de la didáctica; y no es otra la manera habitual de reflexionar sobre la misma. Podemos decir, con relación a lo anterior, que, hoy más que nunca:

Puesto que la opinionitis se alimenta sobre todo de neofilia -amor de lo nuevo por ser nuevo- es seguramente en la pedagogía donde sus

consecuencias se manifiestan de una manera más desastrosa. La opinionitis en ingeniería, por ejemplo, puede llegar a provocar la destrucción de puentes y edificios, pero la opinionitis pedagógica puede impedir la existencia de la propia ingeniería (L. Morin, 1975, p. 11).

La "opinionitis", que en nuestro contexto puede referirse, tanto al mal uso (o al abuso) de la facultad de opinar y criticar, como de aprender *significativamente* opiniones y críticas sesgadas de otros, adolece de una fundamentación de sus conocimientos. Si bien, la capacidad de conocer nos viene dada, y el cómo se conoce y de qué manera conocer mejor, es algo propio del ámbito de intervención de la didáctica, una tarea aún más preferente y prácticamente inédita es qué características detenta el mal conocimiento y cómo evitar que ese mal ejercicio se produzca. Porque, se da abundantemente el caso, de que un conocer mejor sea un mal conocimiento, y de que la formación inminente de opiniones y críticas, desde el punto de vista de las cuales la atención básica o el interés de partida han sido correctamente satisfechos, conformen el asiento de la propia inmadurez. Es éste un reto que ha de abordarse más allá de la ética y más cercano al ego (identificaciones, apegos, dependencias), para poder comprenderlo objetiva y lógicamente. (Acaso la ética inherente a la mejor comunicación didáctica sea la desarrollada sobre y hacia la adaptación de conocimientos insesgados.) La inclusión fundamentada de la intervención didáctica en la formación de opiniones y críticas es harto relevante, ya que condicionan y son consecuencias de intereses, creencias, predisposiciones y razonamientos de toda índole.

Concluyamos, vinculando desde otro sistema de referencia, la naturaleza dialéctica de las opiniones y el quehacer del profesor. Las opiniones y las críticas son siempre una forma de determinación, de impresión, de deducción con intención inductiva, de consecuencia, y como tales, muestran tener una condición doble: a) Relativa, por cuanto se obtiene respecto a otras opiniones posibles o ya formuladas; b) Sintética, ya que, se resuelve considerando las posturas iniciales como componentes determinantes de la opinión, como producto de ellas.

Dependiendo de la compleción o ecuanimidad de esa síntesis relativa, podremos distinguir los siguientes tipos de opiniones y críticas: a) Favorables, si están sesgadas a un apego positivo, y se ahorman sobre la tesis; b) Rivales, si se escoran hacia la negación de la tesis, y se encuentran elaboradas sobre una actitud opositiva; c) Equitativas, si tienden a integrar la aceptación y el rechazo a la opinión de partida a la que responden.

De donde podemos extraer las siguientes consecuencias: a) Si una opinión equitativa está bien construida, acogerá las dos actitudes opináticas componentes, con lo que será lógicamente superior a cualquiera de ellas por separado; b) A priori, entonces, es conveniente fundamentar sistemáticamente toda comunicación didáctica destinada a la formación de opiniones, sobre la tercera actitud, con el fin de obtener una formulación equitativa o, en su defecto, una opinión capaz de haber considerado reflexivamente otras elaboraciones favorables o rivales de éstas; c) Las construcciones de síntesis de opinión no pueden ser inculcadas por la autoridad (docente), sino que han

de ser erigidas por el propio aprendiz; d) Para lo cual, son condiciones sine qua non: 1) La ausencia de prisa, consistente en la puesta de la enseñanza en función del aprendizaje; 2) La presencia de serenidad, como marco funcional de maduración de los conocimientos que el alumno ha de aprender; 3) El respeto didáctico unido a la paciencia, para no decidir sustituir una determinada conclusión por las opiniones propias del profesor; 4) La disposición del profesor, respecto al tema específico que se tratase, de una opinión o crítica maduras de tipo unitivo o equitativo, ya que si no podrían producirse filtraciones no verbales e inconscientes, en el sentido del sesgo.

Finalmente, digamos que hemos intentado sentar las bases de las buenas opiniones y del cultivo del sentido crítico con sentido que podríamos resumir en lo siguiente: a) De las opiniones: Es preciso distinguir, en la composición de una opinión, una parte fundamentada en contenidos específicos, y otra, fundamentada en cuestiones formales o estructurales; la primera vertiente es la que, en los mejores casos, se suele atender en las escuelas; así, puede hablarse de una opinión insuficientemente informada, incompleta, etc. la segunda, inédita, es la que puede más ser afectada por el sesgo egótico; b) De las críticas: Una crítica estará menos sesgada, en la medida en que se asiente en un sentido crítico menos afín a la evolución humana, es decir, menos parcial, limitado, egocéntrico, narcisista, competitivo, etc.; si la crítica actúa desde el sistema de referencia de la evolución humana, podrá contradecir a las parcialidades, pero se podrá tener como verdadera y profundamente constructiva.

III PREDISPOSICIONES

De las opiniones y creencias se derivan, espontáneamente, una serie de predisposiciones orientadas en función de su cariz. Podemos entender estas predisposiciones como disposiciones anticipadas en el ánimo, articuladas para el logro de dos propósitos: a) Propedéutico: Demandar nuevas estructuras mentales, para completar el conocimiento en el mismo sentido que las ha movido a surgir, según cierta inercia afectocognitiva; b) Terminal: Conseguir, en su caso, la probable meta expresa o tácitamente definida y formulada por la opinión o la creencia. A su vez, estas predisposiciones van a conformar la infraestructura motivacional para la formación de nuevas creencias y opiniones, respecto a las cuales son aplicables los propósitos anteriores.

La última raíz de la tendencia propedéutica viene dada. Es de naturaleza bioquímica y genética, y una característica inherente al natural medrar del conocimiento humano. Es una condición necesaria, para que los procesos cognitivos tengan lugar. En esa medida, poco podemos matizar al respecto, por lo que a implicaciones didácticas se refiere. El propósito terminal atiende, en cambio, a los productos o resultados a que apunta la previa estructuración afectocognitiva. Su progresar es altamente cuestionable, por el error radicado en el apego, a que se presta.

Desde la pauta enraizada en esta segunda finalidad, las predisposiciones adoptan formas diversas. En general, es preciso reconocer que los diversos investigadores han ahondado muy poco en esta temática, por lo que tan sólo pueden revisarse

conclusiones obvias o inválidas para la didáctica. J. C. Turner (1978), por ejemplo, analiza a este respecto las predisposiciones positivas basadas en el grupo. Según esto puede hablarse, de un modo general, de "favoritismo hacia el propio grupo" ("endogrupo"), motivado por la preferencia, y de "competición entre grupos" o "intergrupos" (p. 237, adaptado). Desde nuestro punto de vista, las predisposiciones pueden adoptar diversos comportamientos, según se consideren: a) Positivas o de aceptación: inclinaciones emotivas, disposiciones del ánimo, propensiones sentimentales, aficiones, debilidades, atracciones, intereses, gustos, tendencias, devociones, apasionamientos, actitudes, vocaciones, favoritismos, preferencias; o b) Negativas o de rechazo: Toda la gama de conductas opuestas a las anteriores.

Las predisposiciones de este tipo, si son emanadas de creencias u opiniones egotizadas, podrán y tenderán a actuar como un refuerzo del mismo torcimiento que aquéllas, orientado hacia su mantenimiento y desarrollo en ellas mismas, y a la organización sesgada de las que han de adaptarse, con el mismo fin.

IV GENERALIZACIONES

Podemos considerar las tres siguientes aclaraciones previas, respecto a este proceso psicológico básico: a) La acción y el efecto de generalizar supone abstraer lo que es común a varias representaciones mentales de entidades, hechos o fenómenos, para componer un concepto general que las comprenda a todas; b) Desde la perspectiva de la teoría del aprendizaje, podemos entender, complementariamente, que la generalización es un principio de condicionamiento que indica que, una vez ha sido establecida una respuesta condicionada a una situación específica, una nueva situación estimular interpretada como semejante conllevará la misma respuesta; y que esta respuesta será tanto más probable, cuanto más semejante sean las circunstancias en que la conducta se realiza; c) Una tercera vertiente descriptiva de la generalización atiende a la referencia específica de la experiencia pasada, cuya similitud con lo que puede acontecer en la actualidad induce al sujeto a actuar conforme a las conclusiones obtenidas en abstracciones pasadas que, aunque no tengan parecido con situaciones anteriores, pueden aplicarse a la circunstancia presente.

En cuarto lugar y desde la perspectiva afectocognitiva que aquí seguimos, podemos entender que las generalizaciones son cierres espontáneos y voluntarios de conocimientos, por otro lado necesarios para ser reconocidos, comprendidos y almacenados más fácil y económicamente por el intelecto. Desde este enfoque, su función principal no es otra que la formación de una gestalt que, interpretable como la decisión asociada a la temática específica, se acomodará entre los conocimientos del sujeto, como base de

futuros enriquecimientos o empobrecimientos. Así, esta plataforma de afianzamiento favorecerá unas posibles abstracciones, limitadas (desde un punto de vista dialéctico) a conocimientos pertinentes con respecto a la gran categoría que resume, pero tenderá a evitar la consumación de enlaces y relaciones con conocimientos ajenos o incompatibles con la misma.

En cambio, si el sujeto amplía sus referencias y sus expectativas, y utiliza, con la necesaria agilidad y soltura, otras categorías afectocognitivas: a) Se encontrará en disposición de realizar un mayor número de generalizaciones subjetivamente válidas; b) Abstraerá de un modo más equilibrado, con lo que la calidad de sus productos intelectuales será más elevada; c) Obtendrá conocimientos más creativos; d) Se encontrará en disposición de ampliar la potencia o capacidad de su generalización, con lo que sus posibilidades de comprender y razonar serán mayores y su repertorio de conocimientos podrá ser simultáneamente más rico, práctico, preciso y adaptable a situaciones diversas.

Es al primero de los casos, que podríamos denominar generalización estanca, al que puede asociarse, en gran medida, el embotellamiento, obturación y sesgo de conocimientos, por lo que a la distorsión de los apegos se refiere, y al que se debe que las adherencias e identificaciones se mantengan y propaguen. Desde un punto de vista social, son precisamente las generalizaciones los medios principales de propagación de apegos de esta categoría. Normalmente, las imprecisiones y desviaciones al generalizar son abrumadoras, en intensidad. Además, el número de generalizaciones que se realizan al cabo del día es altísimo.

Las generalizaciones pueden ser procesos previos y posteriores a los conocimientos sesgados ya revisados: pueden dar lugar a creencias, opiniones, predisposiciones, y provenir de todas ellas. No obstante, la consideración pedagógica de la generalización, de acuerdo con su carácter preventivo y de mejora educativa que asocia, siempre la asumirá como fuentes originarias de identificaciones, capaces a su vez de adoptar diversos conocimientos. Una generalización sesgada tiende a deteriorarse de dos modos: a) Permaneciendo desviada; b) Demandando dependencias y apegos ahormados alrededor de la misma sesgadura.

Las generalizaciones causantes de apegos atrapan el conocimiento, lo fijan y le proporcionan la necesaria tendencia homeostática, como para asegurarlo en la quietud. En todos los casos, si la generalización se encuentra condicionada por una serie de identificaciones, adherencias, etc., tenderá a ser cerrada e inmóvil, a priori. Además de su carácter espontáneo y voluntario, podemos destacar su relativa provisionalidad, que será tanto más extrema (nula o máxima), cuanto más intenso sea la influencia del ego en el sujeto.

Las generalizaciones derivadas de identificaciones y apegos ya consolidados, mantienen los siguientes propósitos inconscientes o intencionales: a) De supremacía y control, consistentes en la propensión a aprehender y englobar al mayor número de conocimientos específicos (observaciones, peculiaridades, características, conceptos, etc.), en función de la orientación proporcionada desde su origen; b) De rivalidad o competencia, orientadas a

destacar aspectos contrarios a una parte o conjunto de partes interpretadas como no deseables, o a no reconocer las positivities ajenas; c) De reducción o simplificación, motivadas por un impulso común a las dos metas anteriores, o a otro origen diferente, que puede traducirse en la evidencia de una pars pro toto. Globalmente consideradas, las actitudes más frecuentes que componen, acompañan y motivan la realización de generalizaciones sesgadas son las de autoimportancia, valoración, ponderación, prevalecencia, consideración, calificación, dominio, sobreposición, facilitación, enfrentamiento, crítica negativa, diferenciación, oposición, vulgarización, etc., y aquellas que representan lo contrario de tales posturas.

Con todo ello, el ego actúa filtrando o aportando a la conciencia una grave distorsión del objeto de identificación, coadyuvando a todo el conocimiento a mantener e incrementar la dependencia. Puede ocurrir que una generalización se imponga, en el marco de la comunicación y la didáctica, aunque la conciencia del sujeto haya sido capaz de reconocer su invalidez para una cuestión determinada, consiguiendo percibir o vislumbrar, desapegadamente y sin sesgo, el objeto de la identificación. Se verifica que, a más ego (conjunto de síntomas y signos), mayor dificultad de rectificación o apertura para una reformulación (reacomodación) de la misma generalización, en el momento. En estos casos, la generalización aparece como el punto de referencia de un callejón sin salida, sintomático de una falta de cultivo, de cierta pereza y de ausencia de voluntad (conciencia), articuladas para continuar en esa (des)orientación. En los casos de generalización de este carácter, el complejo trenzado de la formación de conocimientos finiquita, de esta manera, con un nudo terminal. Tal limitación puede

ser específica o vastísima, en cuanto a la amplitud del contenido; y, a su vez, la intensidad del apego puede hacer oscilar la identificación asociada desde el fanatismo más radical hasta el rechazo a ultranza, atravesando toda la gama de indiferencias. Se trata de una situación crítica desde la cual es posible analizar representativamente el ego, mediante la observación del proceso de generalización.

De una u otra forma, las generalizaciones sesgadas repercuten en la psique como minusvalías del juicio, en el sentido de escaso rigor, unido a una tonicidad, disponibilidad y sentimiento de presencia distintos al de los conocimientos neutrales u objetivos, con vistas a posibles combinaciones cognitivas voluntarias o espontáneas. Es decir, si una generalización se estructura sobre una abstracción escorada hacia una parte de los conocimientos componentes: a) Los razonamientos y juicios que se realicen con participación de este producto del conocimiento estarán desviados, a priori; b) Tenderá a asociarse, condicionarse, sintetizarse o vincularse con futuros conocimientos del mismo signo que el que define el sesgo de la abstracción desvirtuada.

"Todas las generalizaciones son peligrosas; incluso ésta", argumentaba la conocida *lemniscata*. Como siempre, hemos de recomendar, por ello, el favorecimiento de la transitoriedad, la movilidad y el dinamismo en función de la madurez del sujeto, como condiciones positivas de las generalizaciones, y evitar su desatención didáctica, por la causa que sea: a) Unas veces, porque las prisas impiden terminar los aprendizajes; b) Otras, porque existe voluntaria o inconsciente intencionalidad de que esto ocurra, en beneficio del mantenimiento (quietismo) de una

ideología o creencia asentada; c) Otras, porque el profesor carece de formación didáctica o porque aquel que la ha experimentado, no ha reflexionado suficientemente sobre el papel de las opiniones en la comunicación pedagógica; d) La mayoría de las veces, porque la conciencia de su necesidad está ausente, por conveniencia, en quienes prescriben qué se ha de enseñar y cómo se debe aprender lo que se enseña.

V CONCEPTUACIONES

Realicemos, en primer lugar, algunas precisiones: a) Conceptuar es formar concepto de una entidad, fenómeno o hecho; b) Es formar alguna categoría de conocimientos (J. S. Bruner, 1973), agrupables debido a una homogeneidad relativa, supuesta u objetiva; c) Es organizar, como unidades de significado, la compleja y amplia realidad e imaginación que nos circunda; d) Es, también, el método inductivo y natural, por medio del cual el neonato procede gradualmente a controlar cognitivamente la diversidad que le abarca, para poder englobarla en forma de representaciones simbólicas, a través de la clarificación y la evitación de la confusión.

Desde esta óptica, concluimos con que: a) Es posible enseñar y aprender a conceptuar; b) La conceptuación es susceptible de sesgo.

Si las necesidades de conceptuación se redujesen a la formación de una serie de categorías de ideas a partir de una muestra de colores, aunque nos equivocásemos, la situación no constituiría gravedad alguna. Pero, a poco que reflexionemos, habremos de reconocer que los procesos de formación de conceptos son permanentes, y muy frecuentemente afectan a temáticas profundas y comprometidas, susceptibles por ello de repercusiones mayores. Por lo mismo, podemos percatarnos que las formaciones de conceptos pueden estar, a priori, condicionadas por inclinaciones egóticas, y pueden ratificar y consolidar otras mayores polarizaciones del ego.

La conceptuación se encuentra, pues, altamente relacionada con procesos afectocognitivos

tales como nominación, agrupación, clasificación, ordenamiento, secuenciación, selección, *priorización*, distinción, apreciación, sistematización, discriminación, precisión, discernimiento, correspondencia, relación, apreciación, evaluación, etc. De aquí que sea un proceso complementario (y en ocasiones altamente solapado) con la generalización.

Como en el caso de aquélla, de un modo general puede decirse que la formación de conceptos egotizados en una temática específica, responde a una predominancia de identificaciones en esa área; unido a una hipoactividad de la conciencia probablemente asociada a falta de madurez. Al conceptuar se adscriben elementos o partes de la realidad en una determinada categoría englobadora (de creencias, opiniones, críticas, generalizaciones, cosas, fenómenos, "ismos", etc.), y, por definición, esta adhesión es dual.

Dos son los tipos de distorsiones egóticas respecto a la conceptuación: a) Sesgos en la formación del concepto: Cuando las interferencias dimanantes de fuertes apegos previos afectan directamente en alguna de los tres momentos o tareas cognitivas básicas, a saber: 1) El establecimiento de vínculos entre los elementos que se relacionan; 2) La elección del criterio, en función del cual se procederá a elaborar las categorías; 3) La aplicación de los criterios en los objetos a conceptuar; es asimismo en estos momentos críticos de la formación de conceptos en los cuales el didacta ha de enseñar (mostrar) las posibilidades mayores que asocia una percepción más amplia, profunda y equilibrada, respecto a puntos de vista más limitados o desiguales; b) Sesgos en el manejo del concepto: Es posible que un concepto haya sido

formado correctamente (no-parcialmente), hasta ser un conocimiento objetivo de alta calidad, siendo a la hora de su manejo o aplicación cuando se manifiesta el ego; este proceder, probable en individuos y grupos que parcializan ideas en función de su propio beneficio, abunda por doquier, y sólo puede ser superado desde una relativa mayor madurez que la cota de egotización que tal manejo de conceptos representa.

Toda categoría bien observada es un instrumento útil al conocimiento, y un recurso para que el mismo conocimiento se desarrolle dialécticamente. Pero también puede ser un aditivo de carácter ilusorio o parcialmente correcto. En la formación de conceptos y sus posibilidades se dan cita, como en todo ámbito tocado por el ego, la debilidad y la mayor posibilidad de enriquecimiento humano.

Las categorías son cualificaciones a posteriori, y un error frecuente del conocimiento es la sustitución del objeto original por la característica homogeneizadora, hasta perderlo de vista. Defecto sobre el mismo error es elaborar conocimientos egóticos sobre la conceptualización o dedicar la vida entera por y para el progreso de tales etiquetas. Esta es otra vía de falseamiento del conocimiento, producto de una ausente reflexión objetiva. Ningún objeto es la categoría que objetiva o arbitrariamente lo representa. Ninguna cualificación define el objeto.

Las formaciones de conceptos condicionadas por el ego (creencias, opiniones, "ismos"...) verifican frecuentemente un fenómeno característico, ya aludido en parte, que podemos denominar de *asociaciones previsibles*. Parte de la base de que esas creencias, "ismos", etc. son conceptualizaciones ya formadas; en la

mayoría de los casos compartidos socialmente, y, en algunos, hasta institucionalizados. Pues bien, dada una concepción egotizada, podrá preverse con qué otras será asociable, con una alta probabilidad de acierto. Por tanto, unas de un signo, inclinación, oblicuidad o desviación correlacionarán significativamente con otras de análoga tendencia, hasta conformar una *madeja* de asociaciones previsibles, en virtud de la cual se asocian, concurren o *simpatizan* unas identificaciones egóticas con otras parcialmente afines que, una vez consolidadas como una sola trama compleja, adopta características de *sistema afectocognitivo*, que a su vez pervivirá mediante nuevas formaciones de conceptos también futuribles.

El conocimiento podría ser interpretado como un agregado de concepciones. Aun así y desde este punto de vista, la creatividad puede aparecer como síntesis de dos asociaciones a priori poco compatibles, o como conocimiento allí donde no estaban formados los conceptos. La oferta social conformada como *asociaciones previsibles* se asemeja, mutatis mutandis, a una cierta "enseñanza (suministro) programada", sin objetivos predefinidos, por definición antiindividualizadora.

Tales concepciones sesgadas se articulan invariablemente en torno a una lógica dual, que no facilita su abandono ni la convergencia con categorías o expresiones conceptuales no afines. En una palabra, no coadyuva a la creatividad, la originalidad, con todos los riesgos que pudiera suponer. Y, sin embargo, conceptuar o formar conceptos no debiera ser conducir o conducirnos a imprimir o a asimilar lo que previamente se ha tenido por tal; es (o debe ser) por definición proceder sin prescripción ni cerramiento

predecible, sino actuar conforme a criterios (puntos de partida) que pudieran desembocar más probablemente en algo que ni siquiera tendría que llamarse *creatividad* (por su excepcionalidad), sino simplemente *conocimiento humano*, intrínsecamente no parcial, original, humanista, evolucionista y hondamente útil. Durante este proceso, la actuación del profesor tendría que venir marcada por una supervisión no egotizada (exquisitamente respetuosa, completa y profunda), para favorecer que los conocimientos y las tomas de decisión del alumno sean lo menos sesgadas y más conscientes posible.

De este apartado podemos extraer una consecuencia didáctica fundamental: la didáctica que se inicie sobre la sesgadura de los conceptos que en su mente tenga el profesor; que sólo permanezca en los conceptos asimilados; que no mueva la inquietud del conocimiento a penetrar la realidad en busca de los objetos de conocimiento *puros* (sin sesgo); o que no pretenda una conciencia interpretativa y envolvente de los conceptos que en su comunicación se tratan, necesariamente habrá de tenerse como pobre y escasa, un quehacer superficial y un buen *caldo de cultivo* de futuros conocimientos sesgados.

VI CONVENCIONALISMOS

Aunque en la elaboración de generalizaciones y concepciones el influjo ambiental sea relevante, ambas son motivadas por una tendencia natural a la economía cognitiva, para la obtención de unos resultados mejores. En el caso de los convencionalismos, esta tendencia sigue presente, pero su marco funcional y de desarrollo es completamente social.

Los convencionalismos surgen porque convienen a la gran mayoría, tácitamente, sin votaciones o manifestaciones de una voluntad expresa. Lo hacen, porque existe, previamente, una predisposición que, además, goza de la característica de corresponderse a un mismo parecer de una comunidad amplia, o de la sociedad en general, debido a cuyo consentimiento se van a alcanzar ventajas. Pueden ser formas de concepción, opiniones o juicios, donde el móvil es el ahorro cognitivo orientado, sobre todo, a la consecución de un bienestar, organizado por la comunidad, y tendente al disfrute derivado de la comodidad o la conveniencia.

El posible error motivado por sesgos provenientes de identificaciones, es que este conjunto de posibles predisposiciones, opiniones, juicios, consideraciones, resoluciones, procedimientos, valores, etc., se fundamentan en ideas que, desde la plataforma de la conveniencia compartida, se adoptan como verdaderas. Dado que: a) El hecho de que una amplia comunidad comparta un convencionalismo no influye en que la postura mantenida sea no parcial; b) Toda tendencia al bienestar (economía cognitiva) está casi seguramente vinculada a parcialidad, a priori no

sitonizada con un hipotético "más ser", es altamente probable que en su mayoría los convencionalismos sean conocimientos sesgados.

Este género de axiomas sociales suele ser altamente dependiente de su marco de realización o población, y suele cristalizar en diversas formas, según el ámbito social en que se forme: modas, estilos, tradiciones, paradigmas, costumbres, hábitos colectivos, arquetipos (C. G. Jung), etc.; que, en aquellos casos en que la identificación es muy intensa, coadyuva a la personalidad al gregarismo, el adocenamiento, la estereotipia de pensamiento, la irreflexividad, la sumisión acrítica, la vulgaridad, la ausencia de creatividad y, en definitiva, a la despersonalización.

Los convencionalismos, a su vez, están muy relacionados con el fenómeno de la institucionalización social, desde cuyas organizaciones sociales se tiende a comunicar mensajes convencionales (comprensibles, acomodables a lo que existe y fácilmente admitibles) y a reforzar, selectivamente, algunos convencionalismos ya aceptados. En sentido parecido discurre el conocido lamento crítico del poeta W. Blake (1987) (presente, además, en sus obras "Europe: a prophecy", "The song of Los" y "The book of Aharia"), quien, a finales del siglo XVIII, fue uno de los primeros intelectuales en arremeter con fuerza y claridad contra la pobreza de los convencionalismos e instituciones sociales, por aprisionar las mentes y no favorecer, de hecho, la maduración de la condición humana.

VI PREJUICIOS

Decía el premio Nobel de Física (1921) A. Einstein, siempre científico, siempre humanista: "Triste época la nuestra: es más fácil desintegrar un átomo que un prejuicio". A lo que podemos hacer dos observaciones preliminares: a) Es preciso reconocer que un prejuicio no ha de ser, a priori, un conocimiento que deba "desintegrarse" por sistema; es probable, en efecto, que no se encuentre sesgado y que esté bien enfocado, con lo cual, si el juicio antecedido demuestra a posteriori su objetividad y no-parcialidad, lo ratificará; b) En el caso de los prejuicios sesgados, en cuyo caso suscribimos las palabras del ilustre científico, es lógico que así ocurra, puesto que: 1) Aparentemente, no se actúa neutralmente o pretendiendo neutralidad; normalmente, tan sólo se procede a diluir un prejuicio, para sustituirlo por otro; 2) Se tiende a confiar en quienes tenemos la seguridad que tienen el mismo prejuicio que nosotros; muchos centros educativos, dichosea de paso, son del agrado de ciertos padres por garantizar unos prejuicios compatibles con su ego; 3) El profesional de la educación de prejuicios debiera ser el didacta, pero éste no tiene por qué ser alguien desegotizado o especialmente maduro; 4) No existe, expresamente diseñado, algún fundamento educativo que proporcione las pautas precisas para justificar la comunicación didáctica ad hoc, o el modo de hacerla; esto es lo que, modestamente y entre otras metas, pretendemos hacer aquí; (Hay que reconocer, no obstante, que desde otras porciones del conocimiento distintas a la educación, se ha procedido a conceder al prejuicio cierta atención. Muestra de ello son los estudios de T. W. Adorno, o E. Frenkel-Brunswick); 5) En consecuencia, premios Nobel y otros seres

humanos más normales hablan de la problemática asociada a los prejuicios, pero no parece que alguien tenga la *responsabilidad profesional o social* de considerarlos y de darles cuenta.

Respecto a los conocimientos sesgados ya revisados, podemos afirmar que las generalizaciones y las concepciones erróneas son procesos intermedios, entre las predisposiciones y la formación de prejuicios y recelos. Así mismo, los prejuicios pueden derivar directamente de predisposiciones afectocognitivas.

La índole relativa del prejuicio permite clasificarlo según dos tipos, sobre sendos criterios definitorios del efecto de las identificaciones: a) Prejuicios temporales: Aquellos que provienen de la realización de un juicio precipitado o elaborado antes de tiempo; b) Prejuicios cualitativos: Aquellos que se derivan del acto de juzgar, sin poseer un cabal conocimiento de lo que se trata o desde un conocimiento incompleto o inmaduro.

En general, puede decirse que los prejuicios, en tanto que elaboraciones cognitivas rápidas o deficientes, son distorsiones aprendidas y, por tanto, educables. En la medida en que muchas predisposiciones, opiniones, creencias, etc, se expresan como prejuicios, pueden considerarse moderables o completables, bien directamente, o bien a través suyo.

Los prejuicios suelen tener su plataforma funcional en las identificaciones interpersonales, arraigadas en grupos sociales amplios y reducidos, formales e informales: familia, escuela, clase social,

raza, estado, colectivo profesional, etc., que, como reflejo del ego, justifican su permanencia por su compartición y su continuidad favorable y reforzante de su atención participada.

Complementariamente, dos son hechos que el educador ha de meditar, respecto a los prejuicios de origen social: a) Con el tiempo, los viejos prejuicios coexisten, son sustituidos o son realimentados por otros nuevos; b) Puesto que cada individuo participa a la vez de muchas agrupaciones sociales, muchos son los prejuicios adoptados de ellas que interioriza.

El prejuicio como proceso afectocognitivo es enormemente sencillo y cómodo; de hecho, como muchos convencionalismos, se apoya en el bienestar que aporta la menor reflexión. En relación a los prejuicios individuales y por la relativa comodidad asociada a su ideación, es importante que este proceso no se tienda a emplear, mecánicamente, para justificar permanentemente los apegos presentes, o, como conocimientos sesgados, fundamentadores de nuevas identificaciones. Porque es posible y ordinario que de este modo actúen como causa y consecuencia de unos aprendizajes mal ahormados, cuya escorada combinación pueda ser, despues, difícilmente reversible; tanto más, en la medida en que sea precisamente la irreflexión la que los mantenga enlazados.

En la consideración educativa de los prejuicios personales y sociales, como para los conocimientos sesgados en general, la actitud correcta es la prevención organizada sobre la atención prioritaria a los procesos más simples, y la consideración preferente de los círculos sociales más reducidos y

próximos a la intimidad.

En las comunicaciones didácticas puede observarse, con relativa facilidad, cómo no se presta importancia al aprendizaje de prejuicios. Los desarrollos cognitivos suelen medrar con prejuicios enquistados que, o se eluden, o pasan desapercibidos. Pero eso no es todo. Desde este punto de vista, podemos distinguir tres variantes del proceso de enseñanza-aprendizaje: a) Aquel originado en y por un prejuicio; b) Aquel que intercala prejuicios entre el inicio y el desenlace; c) Aquel, aparentemente objetivo, que desemboca en un prejuicio, como conclusión.

Aunque puedan darse modalidades mixtas, el más problemático y peligroso es el del tercer tipo, porque: a) El entendimiento pudiera no encontrar fisuras (motivos de crítica), en cuanto a sus planteamientos fundamentales se refiere, que aisladamente pueden ser correctos; b) Debido a ello, el sujeto tiende a considerar el producto prejuicioso como bien avalado o excelente, dotado de una lógica interna coherente y, por tanto, fuera de toda duda; c) A causa de tales razones, puede ser, desde un punto de vista afectocognitivo, más activo, lo cual significa que, a priori: 1) Se presta a incorporar más apegos, identificaciones y a asociar más dependencia (atrapa, seduce más); 2) Tiende a polarizar o a hacer gravitar sobre sí a otros conocimientos; 3) Mueve hacia una mayor inquietud por el conocimiento específico de que versa; 4) Causa un más profundo interés; 5) Propende a procesar información a mayor velocidad; d) Si la persona que argumenta es inteligente, puede programar las mentes de los aprendices, en función o hacia intereses personales o sociales de carácter parcial muy diversos, estén o no aceptados por una porción

pequeña, una gran parte o por la mayoría de la sociedad; e) Pudiera afectar a alumnos en edades críticas más selectivas, sensibles y limitadamente receptivas (sobre todo, adolescencia), o a personas en circunstancias de cambio, en cuyo caso las dependencias que pudieran crearse podrían ser superiores.

Si la estrechez de conciencia o la conciencia estrecha sitúa al conocimiento ordinario en la franja de lo previsible (F. C. Bartlett, 1958), la mentalidad prejuiciosa se opone a la amplitud y a la profundidad de la conciencia, entendida como capacidad de visión global y equilibrada de los fenómenos en devenir. Si reconocemos que la propia sociedad asienta parte de su historia, con relativa asiduidad, en la formación y el desmontaje de prejuicios, habremos de reconocerlos como conocimientos trascendentes. Si recordamos que para la identificación con un prejuicio es imprescindible la irreflexión, el mal razonamiento o la precipitación de la razón, tendremos que pretender docentes que, no sólo sean reflexivos, sino que, además, razonen bien y practiquen la serenidad en su conocimiento y en sus clases, para así poder transmitir aquello que se tiene.

Un prejuicio desatendido puede dar lugar a un prejuicio petrificado; y un prejuicio petrificado, no sólo está cerrado al juicio, sino que busca, a través del ego, el mayor número de premisas y calidad de sinrazones, para mantenerse erecto, quizá como futuro pilar de opiniones o creencias cuyo desenlace puede ser altamente destructivo.

Ni un origen socioeconómico alto, ni una educación cara, ni unas aulas con un escaso número de alumnos por profesor puede influir favorablemente a

su desegotización, si un docente ampliamente consciente y bajamente egotizado no se encuentra ante el alumno, dispuesto a descerrajar dialécticamente la traba observada. Si tal docente no existe, como la organización social y el bombardeo de estímulos de los medios de difusión no ayudan en absoluto, el aprendiz tenderá a vestir su psiquismo de prejuicios; si acaso, con contenidos distintos, dependiendo de las características de su marco habitual.

No obstante, no sólo se pueden afrontar los prejuicios a través de la comunicación dialógica, cuando surjan. En la medida en que los prejuicios emocionales (provenientes de predisposiciones) o afectocognitivos (derivados de generalizaciones, creencias, opiniones, conceptuaciones, etc.) surgen del almacén mnemónico, cabe concluir con la importancia de pretender trabajar didácticamente, desde las identificaciones pertinentes albergadas como reminiscencias del pasado. "Nos movemos a base de prejuicios, de recuerdos y tópicos. Es peligroso vivir de la memoria" (A. de Mello, 1987b, pp. 41, 42). Memoria que, en su más vasta acepción, puede considerarse como la fuente conservadora del prejuicio que el ego personal produce; prejuicio personal como componente del grupal; grupal, como estructurador del social; social, como dato presente del histórico; e histórico, como afianzamiento de prejuicios futuros y condicionante del futuro inmediato.

CONCLUSION

El profesor es el profesional de la comunicación didáctica, por excelencia. *De la comunicación didáctica* significa sólo de ella, sin añadidos, sin tintes, sin escoramiento, con tendencia a ser *pura didáctica*, didáctica (sin calificativos) o, en todo caso, didáctica desegotizada.

Para ello es indispensable teorizar y aplicar, desde el marco de las carreras docentes, reflexiones destinadas a instrumentar el conocimiento del profesor en formación (inicial o en servicio) con los recursos precisos para prevenir o corregir el autosesgo, para poder facilitar después al alumno la misma posibilidad. Desde el enfoque que aquí tratamos, lo ideal es hacerlo conforme a unos principios de didáctica que con posterioridad se formularán como colofón de la proyección práctica que nuestra investigación procura descubrir progresivamente.

Este factor de prevención o de corrección del profesor le conduce inexorablemente al más cuidado rigor intelectual (que, en otras disciplinas podría denominarse *razonamiento científico*), a su vez requisito para que la *pura didáctica* se realice con garantías a priori.

Entendemos que el trabajo intelectual insesgado está permanentemente auxiliado formal y dinámicamente por la lógica ternaria, dialéctica, uno-trina o como se prefiera denominar, más allá del razonamiento dual o polar. Y que su comunicación didáctica se traducirá en una mayor objetividad y ecuanimidad (en otro contexto se aludiría a la *virtud*), en la triple vertiente funcional que, a mi entender,

desarrolla: a) En la enseñanza-aprendizaje, por cuanto toda muestra de elementos informativos que pueda realizarse habrá de: 1) Desplegar opciones suficientes en cantidad y similarmente significativas para los alumnos; 2) Destacar, con preferencia, aquello que aúna las sesgaduras de los conocimientos sobre cualquier objeto de aprendizaje, por encima de sus desemejanzas relativas, y 3) Respetando al máximo las actitudes parciales provisionales, facilitar a posteriori los análisis necesarios para que el alumno pueda compensar cualquier posible sesgo gratuito de un aprendizaje defectuoso; b) En la evaluación-aprendizaje, por cuanto: 1) Toda valoración realizada por un profesor evitará, conscientemente, influencias ideológicas y prejuicios, tanto más si lo que se evalúa es un proceso de relación didáctica largo, donde ha dado tiempo a averiguar las tendencias intelectuales de los alumnos, o alguna prueba sumativa donde se muestre el ego del alumno, como opiniones, críticas personales, etc., y 2) Se observarán las variaciones de sesgo en los alumnos, sus fluctuaciones y su capacidad de conciencia aplicada al particular; c) En la investigación-aprendizaje, sobre todo del profesor consigo mismo, y también del docente con sus alumnos: 1) Desarrollando una didáctica idealmente orientada a la evolución (desegotización) del grupo, y 2) Analizando las variables que favorecen este tipo de *rendimiento*, de modo que los resultados provisionales repercutan reciclando y mejorando su comunicación didáctica en las dos situaciones anteriores.

ESTIMACIÓN SUBJETIVA DEL EGO. ANÁLISIS DEL EGO DOCENTE

Si el ego es un componente de la personalidad conformado por ataduras, identificaciones, adherencias afectocognitivas, apegos, dependencias, conocimientos sesgados, etc., y todo ello como respuesta a un síndrome popular, tendrá un reflejo en el comportamiento ordinario; es decir, que frecuentemente aparecerá o se expresará con determinados comportamientos obviamente clasificables. Entendiendo por tales el modo o manera de actuar, portarse, conducirse o reaccionar una persona, el propósito de este capítulo será analizar esos valores reiteradamente egóticos.

Si una muestra representativa de esos comportamientos pudiera recopilarse sistemáticamente con el formato de un instrumento de diagnóstico

(análisis para el conocimiento), y la forma en que se recogiesen fuera interpretable desde la subjetividad del examinando más como un signo de la propia situación egótica que como un contenido generalizable, estaríamos en condiciones de poder realizar, a priori, una estimación relativa de su ego en cualquier marco de comunicación, según el significado lato y complejo que hemos tratado, en una serie de parcelas relevantes.

La contemplación rigurosa del ego en términos de comportamientos y la propia construcción de este soporte de estimación relativa viene condicionada (dificultados) por una serie de problemas: a) Variabilidad: Un comportamiento egótico puede aflorar de maneras diversísimas, en marcos funcionales distintos, y según sean los criterios definitorios de los tipos de ego y sus solapamientos; b) Posibilidades de observación externa del ego: Es ilusorio suponer que sea posible la presencia de un observador externo, que haga las funciones de registrador de datos, ya que, aunque el ego pueda exteriorizarse ocasionalmente, es, sobre todo, "multiverso" afectocognitivo (síntomas íntimos y conocimiento escorado); c) Vastedad del ámbito de observación: Aunque vayamos a aportar un sistema de comportamientos egóticos amplio, la complejidad inherente del ego lo superará con creces, con lo que aparece asociado el problema de la imposibilidad de exhaustividad, aunque siempre haya ánimo de amplio señalamiento; d) Definición de las parcelas de examen; e) No se parte de otro instrumento semejante, porque probablemente no exista, ni tampoco haya teoría contrastada que se haya ocupado del análisis del particular. Todo lo anterior limita mucho las posibilidades de llevar a cabo un primer intento o examen (así puede conceptuarse esta

investigación, en su globalidad) del ego, pero también se convierte en un reto original, desde cuyo resultado se pretende asentar una plataforma analítica que siempre podrá servir a otras elaboraciones, si se estima de interés, conveniencia o importancia.

Las anteriores contrariedades, aunque condicionan, no determinan la imposibilidad de construir un sistema de estimación del ego, aunque sólo sea por una razón: el objeto de observación existe, como un componente o variable interna de la personalidad, como se ha conceptualizado; luego puede ser reconocido y objetivado desde su interioridad, y el comportamiento en que se proyecta, es examinable y estimable. Y una forma válida y útil de hacerlo es mediante unas escalas de estimación suficientemente representativas para situaciones diversas.

Como medidas iniciales para la elaboración de estas escalas de observación, concebidas para paliar o subsanar en lo posible las dificultades anteriores, he adoptado por las siguientes: a) Como respuesta a la variabilidad, recoger una amplio abanico de comportamientos, capaz de englobar y de representar situaciones diversas, marcos funcionales distintos y todos los tipos identificados de ego; b) Como respuesta a las posibilidades de observación externa del ego, aun admitiendo la imposibilidad de un registro informativo convencional y la representatividad dudosa de los comportamientos egóticos esporádicos que un observador puede percibir, sin que el sujeto observado se percate de ello, se ha optado por el sistema ideal para este tipo de rasgos, cual es el autoexamen, previa sensibilización y creación de condiciones ad hoc; c) Como respuesta a la evidente vastedad y complejidad del ámbito de observación, y teniendo honestamente

como segura la imposibilidad de alcanzar una completa exhaustividad, seleccionar el mayor número posible de áreas, mediante comportamientos representativos, sin evitar el excesivo número de ítems a que tal actitud ha dado lugar, en este primer diseño instrumental; d) Como respuesta al problema de la definición de las parcelas de examen, se ha optado por una selección, organizada en subescalas; esta partición se ha presentado organizada temáticamente, pero sin incurrir en una excesiva fragmentación de la realidad observada; e) Como respuesta al hecho de que no se encuentre (porque no haya todavía) teoría semejante o instrumento parecido de estimación análoga, se ha suplido, mediante la teoría (primer ámbito) que esta investigación presenta, como resultado de: 1) El análisis permanente realizado al menos durante cinco años, tomando como sujetos de investigación a la totalidad de los profesores que he podido tener en el transcurso de cuatro titulaciones pedagógicas más los cursos de doctorado; 2) La investigación permanente realizada durante el mismo lapso, con los compañeros de todos estos estudios; en ambos casos (1 y 2), de un modo especialmente atento si presentaban *síntomas y signos egóticos y conocimientos sesgados*, en intensidad o cantidad significativa; 3) La autoobservación llevada a cabo desde hace cuatro años, como alumno, educador de bachillerato y, eventualmente, como profesor universitario; 4) La revisión amplia de obras y conclusiones de figuras reconocidas y/o pertinentes, a partir de cuyos testimonios: 4.1) Se han buscado coincidencias entre sus postulados, orientadas a la formulación de validaciones mutuas o comunes; 4.2) Se han realizado abundantes contrastes, confirmaciones y ratificaciones de las hipótesis de observación y puntos de vista, especulados por otros procedimientos; 4.3) Se han

satisfecho lagunas hasta el momento sin cubrir; 4.4) Se han encontrado conclusiones e inferencias nuevas, de carácter no convencional y de sumo interés didáctico, a mi entender, porque no eran ajenas a las otras situaciones.

Con vistas a su validez, el instrumento se ha elaborado de forma que cada postulado verifica lo siguiente: a) A priori, dado un sujeto que satisface un ítem en dos momentos distintos, detendrá un ego mayor, si verifica su proposición en ambos, que si no la verifica; b) Puesto que, para un mismo sujeto, el contenido de un supuesto puede ser más significativo que el de otro, y porque cualquier proposición no es comparable con el mismo ítem, para sujetos distintos, la utilización más propia quizá sea la individual, aunque también pueda serlo para grupos suficientemente constituidos, conscientes y motivados.

Respecto a su presentación formal, cada ítem se formula alineando al margen diez numerales, que pudieran representar frecuencias o intensidades de la posible apreciación, a juicio del examinando o, en su caso, del examinador.

El interés educativo de este instrumento radica en: a) El ámbito de estimación directo al que se refiere (ego), cuya relevancia didáctica es principal y fundamental, en relación a cualquier otro campo; b) La ausencia de selectividad respecto a sus destinatarios (cualquiera que entienda el significado global del instrumento y específico de las proposiciones, y pretenda explorar y apreciar su ego); c) Aquellos comportamiento o parcelas que una y otra vez (por ejemplo, de uno a otro mes, de uno a otro año, de uno a otro lustro, etc.) se reiteran o se acrecientan en

frecuencia o intensidad; d) Aquellos otros ítems representativos de un contenido que, repentina o paulatinamente pierde relevancia para el sujeto, en favor de un apego más liviano o que desaparece; e) El ámbito de estimación indirecto (madurez, conciencia), respecto al cual no existe tipo alguno de teoría rigurosa, ni instrumento de análisis específico.

El valor inherente a este instrumento es triple: a) Por un lado, comunica al examinando que su universo de dependencias, identificaciones y eventuales *miserias* existe como categoría de conocimientos en el examinador y por ende en el conocimiento público; b) En tercer lugar, le informa sobre sí, incrementando su autoconocimiento, en este caso entendido como conocimiento de su ego; c) Por otro, le orienta inherentemente sobre el modo de mejorar (desegotizarse) o evolucionar interiormente; a saber, reduciendo la intensidad y frecuencia de aparición de esos signos, previa conciencia e interiorización (reflexión relativamente profunda sobre ellos).

Este cuestionario puede emplearse de tres modos diferentes, a partir de una conjunto de ítems juzgados de mayor interés, oportunidad, identificación o afinidad por el examinando. O incluso con uno o dos ítems, dependiendo del modo de empleo que con se haga. Será indiferente teniendo en cuenta que, directa o indirectamente, todos apuntan a una misma variable: el ego.

Las escalas que posteriormente se desarrollan se han empleado de tres modos:

a) Como AUTOEXAMEN. Consigna del examinador: "Por favor, seleccione un grupo de ítems

de interés para Ud., y marque su intensidad / frecuencia". El instrumento se puede utilizar, para estimar, en la intimidad, en qué comportamientos egóticos se incurre más, y en qué medida se reitera cada uno de ellos, apreciados en unidades temporales de diversa extensión o en otras circunstancias libremente elegibles por examinador y examinando. El sujeto que se autoexamina, puede emplear los signos que prefiera (círculos, rayas, puntos, aspás, etc.), con tal de señalar el valor que pretende retratar íntimamente. A la derecha de estos trazos se podrían añadir flechas apuntando hacia arriba, hacia abajo u horizontales, según el contenido de las cuestiones pudieran ser de interés, con vistas a posteriores diálogos o intercambios de impresiones con las personas que tengan como adecuadas, independientemente de su frecuencia o intensidad.

b) Como COMPARACIÓN entre sujetos. Consigna del examinador: "Por favor, según su interés, marque su intensidad/frecuencia". Si su manejo conduce a esperar cierta utilidad objetivable, dentro de una consideración comparativa entre sujetos, lo menos inválido quizá sea la confrontación de los mismos ítems -en este caso no la libre selección no se realizaría, sino que el examinador los proporcionaría- y su correspondiente valoración, sobre la siguiente pauta: Dados dos sujetos que satisfacen un mismo postulado, detentará más ego, a priori, quien lo verifique superiormente (en cuanto a intensidad o frecuencia, según se siga uno u otro criterio de valoración), supuestas las demás proposiciones con idéntico resultado. De donde: 1) La condición de ser a priori elimina, de entrada, cualquier valoración postrera que se pueda realizar; 2) La condición de poseer las demás valoraciones de intensidad o de

frecuencia idénticas conduce la situación al terreno de la hipótesis altamente improbable. Como conclusión de lo cual hemos de concluir, respecto a esta vertiente comparativa de uso, que realmente no es estimable, en cuanto a validez se refiere.

Por estas razones y porque esta tabla de comportamientos no está concebida para ser empleada así, opino que, si se procede pretendiendo esta comparación ítem por ítem, lo menos importante sean los resultados de intensidad o frecuencia registrados por el propio sujeto, y que la verdadera utilidad formativa consista en la reflexión dialogada, por los examinandos, de los contenidos de los postulados, sobre: 1) Su vinculación y aplicación a situaciones ordinarias; 2) La fundamentación de sus variaciones y constancias en la propia estimación; 3) Posible relación del contenido de los ítems con su evolución personal. Si este diálogo es adecuadamente dirigido, puede ser tremendamente constructivo. Esta modalidad de uso es apta, como soporte para una comunicación didáctica en pequeños grupos o en grupos de trabajo.

c) Como EXAMEN CONTRASTADO: Caben además dos modalidades dialécticas a las anteriores que pretende ir más allá de la conveniencia del autoexamen o del diálogo dirigido entre sujetos, sobre una determinada proposición. Se trata del examen contrastado con algún observador externo (a ser posible, alguien que reúna las cualidades de suficiente confianza, amistad, rol de experto, mayor conciencia u objetividad que el examinando: pareja, familia cercana, íntimas amistades, profesor de alta confianza, etc.) que motive al sujeto a articular la menor cantidad de mecanismos de defensa en la comunicación. Puede desarrollarse sobre un grupo de ítems seleccionado

por el examinando, o bien dejar la selección de los items y la extensión de la muestra de enunciados a la persona que puede colaborar.

Quien cumplimenta los items puede ser esa persona de confianza (Consigna del examinando: "Por favor, pensando en mi caso y con la mayor sinceridad, según tu punto de vista, marca su intensidad/frecuencia") o el examinando (Consigna del examinador: "Por favor, seleccione un grupo de items de interés para Ud., y marque su intensidad/frecuencia").

El objetivo del diálogo posterior será alcanzar un *consenso de sinceridad*, una vez superados los choques emocionales. alcanzar un consenso de sinceridad; Quizá pueda ser interesante emplear estas variantes de empleo de las escalas añadiéndoles un carácter de comparación temporal; o sea, repitiendo tras un lapso suficiente de tiempo (seis meses, un año, dos años, etc.) el mismo acto de valoración, a ser posible con la colaboración de la misma persona.

También puede ser positivo en cualquiera de las modalidades, quien cumplimenta los items lo haga delante de la otra persona, de modo que el diálogo pueda ser, en vez de postrero, simultáneo, siempre que sea la opinión de quien haya de complimentar la que se manifieste, dejándose influir poco y dejando el diálogo para después. Si quien cumplimenta es ciertamente sugestionable, influible por la otra persona o débil de carácter, es preferible complimentar en soledad y dialogar posteriormente.

El contraste con el colaborador puede ser importante, pero lo es más tener en cuenta si para el

sujeto este tipo de profundizaciones es violento, o si el sujeto es propenso a experimentar cierta fobia por la interiorización (autoanálisis). Contemplado objetivamente, este contraste puede ser positivo, de cara a completar los propios puntos de vista, por ofrecer sistemas de referencia relativos, siempre enriquecedores.

Huelga decir que resulta fundamental la creación de un clima previo adecuado para introducirse en la hondura del ego personal, o será mejor no proceder. En ocasiones, no obstante, puede ocurrir que esa condición imprescindible vaya surgiendo con el propio instrumento; es decir, haciéndole ver su contenido, a medida que la personalidad va conociendo las cuestiones. La reacción frecuente, siempre que el examinador sea una persona adecuada, es la de un interés creciente. La modalidad de autoexamen contrastado es especialmente adecuada, para adolescentes, o para personas que precisen de una aclaración del significado de cada cuestión, bien previamente o bien sobre la marcha. El tema, aunque infrecuente en el ámbito de contenidos de didáctica, es absolutamente próximo a cualquier persona, por el mero hecho de serlo, y así es como de ordinario se percibe.

Reflexionar sobre los propios comportamientos es importantísimo para toda persona, y mucho más para un docente. Pero hasta el presente los sistemas y métodos basados en la supervisión clínica no se habían planteado la amplitud, flexibilidad y apertura que aquí proponemos, ni la posibilidad de evolución interior basada en el control y disciplina del ego.

PROCESO DE REVISIÓN. Una primera

elaboración del instrumento que recopilaba cerca de 350 ítems fue pasada individualmente a una docena de profesores (seis en activo y seis en formación), a los que no se les especificó el tema o la pretensión de la prueba. En este caso, no se ofreció la posibilidad de seleccionar un conjunto significativo de ítems libremente elegido, y se cumplimentó en su totalidad.) Lo cumplimentaron (como AUTOEXAMEN) de un día para otro, en sus hogares.

Su opinión general posterior se puede resumir como sigue: a) Las valoraciones globales más positivas del instrumento recibió fueron: "está muy bien", "interesante", "profundo", "distinto", "dotado de un gran potencial formativo, en un ámbito inédito" y "necesario para el profesional"; b) Las menos positivas fueron: "largo en su presentación", "necesitado de algunas aclaraciones, en cuanto al contenido de algunos ítems", "algunos contenidos de ítems no están en el mismo nivel de concreción", "si se va a destinar a profesores, ha de particularizar más".

De donde se obtuvo la siguiente realimentación: a) La primera devolución (relativa a las anteriores calificaciones positivas) fue de alto interés, y ratificaba el fondo de intención, que ya se esperaba; b) Las sugerencias de mejora condujeron a: 1) Su transformación en subescalas (y que en un principio, se trataba de un listado sin estructura y las parcelas de consideración no estaban definidas como tales), hasta su versión actual; 2) La confirmación de la sospecha de que, incluso, pudiera emplearse desde fragmentos o pequeños grupos de ítems, si así se prefería; c) La tercera observación de estos primeros examinandos, a volver a formular muchos de los postulados en que se apreció dificultad o cierto

confusionismo; d) El hecho de que algunos contenidos de items no se encuentren al mismo nivel de concreción es una buena observación, dados los numerosos matices egóticos que se ponen en evidencia; pero, a diferencia de la generalidad de los instrumentos de medición psicopedagógica más en uso, es ésta una cuestión que no afecta a la validez del instrumento, por el uso que del mismo se sugiere dar, porque sólo se basa en aquellos que para sí fueran suficientemente significativos; para cada examinando son suficientemente significativos; e) La quinta apreciación me indujo a dedicar una parte del instrumento, complementaria y derivada de las anteriores, específicamente cuidada desde la perspectiva de su proyección docente; de tal modo que el análisis más completo y válido del ego del profesor sería aquel en que el sujeto hubiese cumplimentado, con la necesaria serenidad y sosiego, las subescalas generales del ego y la específica del ego docente. Fruto de todo lo cual resultó el siguiente instrumento de (auto)examen del ego, compuesto por las siguientes escalas y subescalas.

APLICACIÓN. Tras la reelaboración de las escalas, se pidió a la docena de profesores que eligiesen un grupo de items -sin más especificación- idóneos para su formación personal y profesional. Estaban muy motivados y aparentemente muy conscientes de la relevancia de la temática en cuestión. Según el testimonio de la totalidad de los profesores en formación y en activo, con los que se mantuvo un seminario una semana después de la primera devolución, su mero conocimiento "les había hecho pensar" y "les había puesto de manifiesto el alcance de *la cuestión* -que no nominaron en ningún caso globalmente- indicado el modo como hacerlo" y

"comprendían cómo *la cuestión* era importantísima para la enseñanza y para la vida".

Como lo que el instrumento expresa son matices más o menos cotidianos del ego agrupados en clases, se entiende que la percepción de desegotización del sujeto conlleva una disminución de puntuación en los ítems cumplimentados. En la semana siguiente, el cómputo general de puntuación había disminuido en la práctica totalidad de los ítems entre uno y cuatro puntos.

Entiendo que, si bien la percepción de sí mismo en tanto que ego y la consecuente posibilidad de desegotización no ha de ir necesariamente acompañada de un cambio de comportamiento en ese sentido, sí que ha de reconocerse que, en el peor de los casos podría tratarse del mejor comienzo para ello.

I ESCALA A: ESTIMACIÓN DEL EGO INDIVIDUAL

(SUBESCALA A1: APEGOS MÁS COGNITIVOS

(SUBESCALA A2: APEGOS MÁS AFECTIVOS

II ESCALA B: ESTIMACIÓN DEL EGO COMPARTIDO

(SUBESCALA B1: APEGOS HACIA LA PROPIA
COMUNIDAD (Y COMUNIDADES AFINES)

(SUBESCALA B2: APEGOS HACIA COMUNIDADES
CONCURSANTES (Y COMUNIDADES CONCU-
RRENTES)

III ESCALA C: ESTIMACIÓN DEL EGO DOCENTE

I. ESCALA A: ESTIMACIÓN DEL EGO INDIVIDUAL

SUBESCALA A1: APEGOS MÁS COGNITIVOS

Reiteración de argumentos o juicios	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reiteración de puntos de vista	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reiteración de contenido	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reiteración de metodología de razonamiento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reiteración de prácticas u ocupaciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reiteración de motivos de ansiedad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reiteración de propósitos personales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reiteración de expectativas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reiteración de intereses	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reiteración de metas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reiteración de proyectos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reiteración de recuerdos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inmovilidad en sus conclusiones, o fijación en sus síntesis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frecuentes encasillamientos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Intolerancias cognitivas específicas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para apreciar otros puntos de vista	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desarrollos cognitivos específicos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desatenciones cognitivas específicas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para conocer, desde el punto de vista de otros (empatía cognitiva)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para percibir visiones globales ajenas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para objetivar no-parcialmente, o distorsión del objeto cognitivo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para relacionar conocimientos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para realizar abstracciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Parcialización de contenidos, o enunciación de contenidos peores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Parcialización de contenidos, o enunciación de										

contenidos incompletos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Parcialización de contenidos, o enunciación de contenidos superficiales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Parcialización de contenidos, o enunciación de pars pro toto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Utilización de conclusiones ajenas, en beneficio de lo parcial	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Argumentos, juicios y razones contrarias a las propias, percibidas como favorables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Utilización de lo neutral, en beneficio de lo parcial	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Utilización de contenidos mejores, en beneficio de lo parcial	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Utilización de contenidos más completos, en beneficio de lo parcial	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Utilización de contenidos más profundos, en beneficio de lo parcial	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para evaluar amplia y ecuánimemente, o sesgo en el análisis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Elaboración de síntesis duales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Enunciación de conclusiones no originales, o escasa tendencia a la producción de novedades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Creatividad general disminuida	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Creatividad específica o aplicada desarrollada	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Propensión al aprendizaje por modelado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rigidez a la norma, o utilización de la norma como argumento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Seguridad emotivocognitiva, o ausencia de duda	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Curiosidad epistémica disminuida	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Huida de preocupaciones trascendentes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desinterés por la posible evolución humana	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Equiparación de la evolución humana con desarrollo o mejora de la calidad de vida	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Equiparación de la trascendencia con huella mnemónica en los demás, o fama	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Equiparación de autoconocimiento con autoanálisis psíquico	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desinterés o evasión por el autoconocimiento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para percibir motivaciones egóticas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para el reconocimiento de propios defectos y carencias personales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para percatarse de propias disfunciones o alteraciones psíquicas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para el reconocimiento de propios problemas o patologías físicas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para reconocer los propios errores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a camuflar errores (o a refugiarse) en otros menores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Superficialidad generalizada	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desinterés por la religión, como cualidad humana o fenómeno no institucional	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Parcialidad religiosa institucional	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Incomprensión de la posible coincidencia esencial entre confesiones religiosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Incomprensión de la convergencia humana	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No equivalencia entre convergencia y evolución humana	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para la autocrítica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Transformación de la percepción de la evolución de los demás, en crítica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pesimismo axiológico (personal)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pesimismo existencial (social)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ausencia de práctica del método dialéctico	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Elaboraciones cognitivas, en función del propio interés	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Abundancia de creencias parciales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Presencia de opiniones sesgadas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Críticas sesgadas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Generalizaciones incorrectas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conceptuaciones erróneas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Esteriotipia de pensamiento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Abundante identificación a convencionalismos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Abundancia de prejuicios	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Práctica relevante de favoritismos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Oposicionismo como costumbre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autorreferencias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Falta de modestia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Complejo de superioridad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Convencimientos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Resistencia a desidentificaciones <i>de moda</i> (clasismo, racismo, sexismo, integrismo, nacionalismo, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Simpatía por algún sistema clasista, racista, dictatorial, sexista, nacionalista, integrista, etc.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

SUBESCALA A2: APEGOS MÁS AFECTIVOS

Predominancia del propio interés al general	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Predominancia del interés de lo poseído o lo entendido como propio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Excesivo interés por algo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amor dependiente, hacia personas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amor dependiente, hacia lugares	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Añoranzas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Anclaje nostálgico en los recuerdos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hábitos egoístas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Realizaciones o aportaciones a cambio de algo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para hacer favores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Vivencia de la ambición, como reto personal	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Vivencia de la ambición como reto profesional	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necesidad de prosperar, a toda costa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No permitir que otros atenten contra nuestro <u>status</u>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Interés codicioso	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Posesividad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rutinas de envidia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rutinas de celos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rutinas de rivalidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Experiencias de rencor o resentimiento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Experiencias de odio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conductas vengativas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Premeditación de la venganza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para olvidar o superar motivos de rencor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Experiencias de enemistad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rencillas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimientos de soberbia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimientos de orgullo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimientos de engreimiento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Presunción	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Prepotencia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Vanidad, como fuente de motivación para la trascendencia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deseos de tener hijos para trascender	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deseos de tener seguidores para trascender	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Susceptibilidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Propensión al enfado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para ceder en un enfado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Propensión a la rabieta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Propensión a la ira (irascibilidad)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sugestionabilidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a la fascinación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Adjudicación de excesiva importancia a lo que objetivamente no la tiene	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Excesiva atribución de importancia a los propios éxitos y fracasos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Creerse imprescindible	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Creerse insustituible	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necesitar que se le tenga en cuenta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Irritación o hundimiento, si se ha prescindido de su participación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a la exageración	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tremendismo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Atribución de importancia al propio honor, <u>in abstracto</u>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Importancia a la reputación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Convencimiento de merecer más de lo que tiene o ha logrado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Convencimiento de merecer más que los demás	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necesidad de distinguirse o destacar de los demás	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Embobamiento (atención absorta) ante personas con rasgos distintos a la mayoría	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Importancia de la imagen ofrecida a los demás	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Alta relevancia de la opinión de los demás	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Necesidad de oír decir lo que se quiere	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Convencimiento de que las propias conclusiones han de ser comprendidas por los demás	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Convencimiento de que las propias conclusiones han de ser asumidas por los demás	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Jactancia sobre las propias realizaciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deleite al influir en los demás	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimientos de vergüenza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Miedo al ridículo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Resistencia al llanto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necesidad de reconocimiento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necesidad de fama o popularidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necesidad de gratitud	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estereotipia de carácter	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Superstición	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Creencia en soluciones esotéricas (mancias, tarot, magia, fetiches, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autoimportancia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autorreferencias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autoponderaciones, autohalagos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Recreación en los propios logros	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia al engrandecimiento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Superioridad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Apasionamiento por algo concreto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sensualidad por algo material	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Debilidades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hábitos perjudiciales: alcohol, tabaco, etc.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Lamentaciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Adicción a algo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Consumismo excesivo o innecesario	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Alimentación guiada por el apetito	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ingesta excesiva de líquidos / sólidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Abuso de fármacos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Respiración no disciplinada o incompleta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Objetivos existenciales de bienestar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Molestia a la crítica desfavorable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Tensión ante las contrariedades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mal control de impulsos agresivos y sexuales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia al abatimiento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hipersensibilidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Agresividad reprimida u hostilidad sumergida	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ausencia de serenidad interior	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Escasa sensación de liberación interior	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Baja autorrealización o insatisfacción esencial	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Falta de entendimiento de uno mismo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sensación de imperfección	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Resistencia a la serenidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Vivencias de angustia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Miedo a la muerte	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necesidades de evasión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Práctica de la sexualidad como evasión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Gustos, aficiones e intereses comunes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Obsesiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Compulsiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a darse por aludido	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Suspicias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Actitudes de sospecha paranoide	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Impulso a responder a lo que se entiende como provocaciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimientos de culpa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sublimaciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Predisposiciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Predilecciones habituales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Preferencias a priori por lo propio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hipervaloración de lo propio, respecto a lo de los demás	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Voluntad sobresaliente para cuestiones específicas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tenacidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Firmeza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Encastillamiento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cabezonería, no atención a razones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Obcecación o ceguera	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ejercicio del veto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ejercicio de la represión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desatención a las argumentaciones ajenas, por sólo valorar la propia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para dar la razón a los demás, cuando la tienen y es contraria a la propia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Adherencia y notación de las razones ajenas, en lo que coinciden con la propia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Convencimiento de que dudar es rebajarse	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Imposición del propio parecer los demás	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Identificación los propios sentimientos con la posesión de la razón	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deseo de comunicar los propios sentimientos para transferir su sensación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a la reproducción de vivencias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para la rectificación de actitudes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Lapsus	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ciclos bipolares (maníaco-depresivos)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reacción no indiferente al halago	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para solidarizarse indiferenciadamente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Descalificación (rechazo) del gusto, intereses, motivos, pretensiones, etc. de los demás	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desacreditar soluciones no encontradas por sí mismo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Percepción de determinadas actividades laborales como denigrantes (inferiores)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad de desprendimiento o generosidad restringida (de cosas o hacia personas)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para aceptar correcciones que no provengan de figuras de autoridad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a adular a figuras de autoridad para conseguir algo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad en reconocer los méritos de otros	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

II. ESCALA B: ESTIMACIÓN DEL ECO COMPARTIDO

SUBESCALA B1: APEGOS HACIA LA PROPIA COMUNIDAD (Y COMUNIDADES AFINES)

Colocación de las metas de la propia comunidad y de otras afines sobre cualquiera	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Simpatía por sus actitudes definitorias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sensación de agrado, ante los éxitos de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Confianza en su capacidad para alcanzar sus pretensiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a adelantar sus resultados, por encima de sus posibilidades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Asimilación de sus actitudes características	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aceptación de su ideología básica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Adaptación a su normativa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Adaptación de su sistema de creencias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Asunción de sus fines y objetivos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Apropiación de su jerarquía de valores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Interpretaciones diferentes de la misma información, según vengan o no de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Exaltación de sus conclusiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Exaltación de sus realizaciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Participación en las tareas que propone	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Realización de tareas destinadas específicamente a la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reconocimiento de esas tareas exclusivamente por miembros de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Satisfacción por servir a los intereses de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Apoyo incondicional a la comunidad, tomando las razones como secundarias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Apoyo incondicional a un miembro de la	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

comunidad, con independencia de razones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Apoyo al veto de la comunidad si favorece sus propios intereses	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aceptación de favores (injustos o desiguales), si provienen de la propia comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a <i>barrer para casa</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Utilidad de la comunidad como fuente de refuerzos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Utilidad de la comunidad como fuente de autoestima	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para percibir un <i>complejo de grupo</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Provincianismo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ostracismo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autocomplacencia por el tiempo dedicado al auge de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autocomplacencia por el tipo de dedicación a la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Justificación de derechos, por el servicio a la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Solidaridad ante sus preocupaciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Capacidad de sacrificio personal, por sus problemas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Renuncia a los propios criterios, por fidelidad a los de la propia comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Justificación de sus errores evidentes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Experiencias de emoción, efervescencia o enardecimiento compartidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aprendizaje y empleo de sus metodologías de trabajo y solución de problemas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aprendizaje y empleo de sus formas de crítica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Práctica del cotilleo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a destacarla o distinguirla del resto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Percepción de la comunidad como la mejor o la más completa de su tipo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sensación de encontrarse en la mejor										

comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimiento de preservación de lo externo, por pertenecer a la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimiento de pertenencia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimientos de admiración	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimientos de lealtad y fidelidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimiento de orgullo por pertenecer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Presunción, por integrar la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ostentación de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimiento de superioridad, por formar parte de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimiento de autorrealización, por pertenecer a la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimiento de gratitud hacia la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimiento de triunfalismo, debido a la pertenencia a la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimiento de soberbia de grupo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comunicación preferente con miembros de la propia comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Credibilidad preferente de miembros de la propia comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimiento de complicidad con sus miembros	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Solidaridad restringida	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimiento de representatividad total de la propia comunidad (<u>pars pro toto</u>)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimiento de respeto hacia los líderes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Percepción del propio líder como superior a los demás líderes de la misma índole	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hiperestesia (sensibilidad excesiva), hacia algún líder o miembro de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necesidad de refuerzos o reconocimiento por miembros selectos de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a asumir, a priori, la opinión de los líderes (de la propia comunidad)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Generalización a toda la comunidad de lo ocurrido a uno de sus miembros	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Generalización a toda la comunidad de lo realizado por uno de sus miembros	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a favorecer a la propia comunidad, en cualquier comparación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a favorecer a otras comunidades aceptadas por la propia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a mantener su postura o estado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a mantener su sentido de actuación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Exclusiva aceptación de cambio, según cánones y criterios endógenos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Intolerancia al cambio exógeno, aun siendo evidentemente conveniente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rechazo a su evolución, si ello significa una pérdida de su predominio o influencia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para percibir errores de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para rectificar errores de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Encubrimiento de errores de la comunidad a miembros propios y ajenos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Encubrimiento de fallos fraudes, etc. de miembros de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Proteccionismo de los miembros de la comunidad, se tenga o no razón	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deseo de ausencia de crisis (cambios) internas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deseo de ausencia de dudas personales o grupales internas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Suspición ante críticas contra la organización de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Intolerancia hacia las críticas contra la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Añoranza ante la falta de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Angustia ante el abandono o a la pérdida del vínculo con la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inseguridad, fuera del área de competencias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Experiencia de vacío ante la falta de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necesidad de comunicación de las ventajas de pertenecer a la propia comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deseo de expansión de la propia comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Creencia en la conveniencia de realizar proselitismo de la propia comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Búsqueda de secundarios (seguidores), dentro de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
En su caso, afiliación de los hijos a la propia comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Invitación a conocidos a adscribirse o afiliarse a la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Uso de analogías, para favorecerla	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comparación de la propia comunidad con otras respetadas o de prestigio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para reconocer el éxito de un miembro (<i>igual</i>) de la propia comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Envidia hacia algún par de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para emular a algún <i>igual</i> que ha destacado dentro de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reconocimiento del éxito del par, si es avalado por un líder significativo de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deseo de abandonar la comunidad, por percibir animosidad hacia miembros de la misma	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a la expulsión de un elemento incompatible con las propias leyes sistémicas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a la agresión contra un elemento ajeno que pretenda el control de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**SUBESCALA B2: APEGOS HACIA COMUNIDADES CONCURSANTES
(Y COMUNIDADES CONCURRENTES)**

Sentimiento de diferenciación general, de las comunidades concursantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimiento de competencia o rivalidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deseo de contraste competitivo de las propias creencias con los de alguna otra comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Actuar contra la propia dignidad, antes que cooperar con comunidades concursantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Regodeo en las victorias de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deseo de provocación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Provocaciones consumadas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deseo de victoria	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ufanía al percibir que se ha influido en otras	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reiteración de críticas negativas contra comunidades concursantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Crítica a otras, para identificarse con la propia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Resistencia al reconocimiento de sus méritos o de sus logros	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Resistencia al reconocimiento de su validez o fiabilidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimiento de intolerancia e incompatibilidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rechazo a las propuestas de convergencia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimiento de oposición o enfrentamiento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Distorsión del objeto o percepción errónea	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Intolerancia a la comparación ecuánime de la propia comunidad con alguna concursante	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimiento de enemistad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Admiración despreciativa, causticidad o cinismo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inquina, aversión, malos deseos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tensión ante su ayuda	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rechazo de su ayuda	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

<i>Oídos sordos</i> a sus críticas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Adopción de críticas como cumplidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimiento de frustración, ante la aceptación parcial o total de sus premisas o argumentos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Satisfacción por sus errores, fracasos o dolor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Fobias a algún colectivo o comunidad específica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Voluntad de ataque	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Voluntad de destrucción o disolución	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Asociaciones con comunidades afines, para eliminar a comunidades concursantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Voluntad de dominación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a adelantar resultados desfavorables de comunidades concursantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia al recelo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a la desacreditación o descalificación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a la identificación con insultos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comparaciones y analogías, para perjudicarlas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para la detección de motivos de convergencia con otras comunidades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tensión ante la posibilidad de converger con otras comunidades concursantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Percepción de la filiación a la propia comunidad como condición de evolución	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultades comprensivas con premisas de comunidades concursantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Percepción de la no necesidad de conocer comunidades concursantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tensión ante la comunicación con miembros de comunidades concursantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rechazo a la influencia de otras comunidades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Transferencia de prejuicios, desde otras comunidades afines	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Incorporación de intolerancias, desde otras comunidades afines	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Dificultad para favorecer a miembros de comunidades concursantes o concurrentes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad en reconocer la superioridad global de comunidades concursantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para reconocer la superioridad específica de comunidades concursantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

III. ESCALA C: ESTIMACIÓN DEL EGO DOCENTE

Escasa variación o reiteración metodológica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rigidez metodológica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inducción al aprendizaje sobre modelos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Intolerancia a priori, a la innovación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Escasa variación o reiteración organizativa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rigidez organizativa (personal, material y formal)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inmovilismo o fijeza de actitudes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inmovilismo o fijeza de criterios	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inmovilismo o fijeza de procedimientos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inmovilismo o fijeza de pretensiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inmovilismo o fijeza de contenidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reiteración del mismo tipo de prueba de examen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tomar como más válida la propia forma de enseñar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tomar como más válida la propia forma de investigar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Equivalencia entre examen y prueba de examen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Equivalencia entre evaluación y calificación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Enseñar para la prueba de examen, más que para aprender conocimientos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a la evaluación sobre resultados	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Costumbres características (percibidas así por los alumnos)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Presencia de manías	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Entendimiento del aprendizaje en función de la enseñanza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mayor disposición interior a enseñar que a aprender	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Enseñanza no individualizada, de hecho	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Unidireccionalidad comunicativa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Inflexibilidad en los planteamientos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reiteración de estímulos pretendidamente reforzantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reiteración de estilo docente (semidirectivo, no directivo o directivo), con alumnos diferentes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Percepción del propio estilo docente como el que se debería utilizar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Percepción de su actuación docente como la más adecuada	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ritmo de enseñanza, en función del programa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Enseñanza plenamente ajustada al programa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tensión, si los contenidos no se imparten en el tiempo previsto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Vehemencia en la enseñanza de los contenidos mejor conocidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Especial sentimiento en la enseñanza de contenidos vinculados a política o religión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Preferencia en dar todos los contenidos rápidamente, a dar algunos en profundidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comunicación centrada en el libro de texto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comunicación centrada en propios sesgos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Selección de contenidos según sus sesgos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Selección de opciones según sus sesgos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Manipulación de información, según sus sesgos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Orientación escolar según sus sesgos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Orientación profesional según sus sesgos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a validar el contenido del libro de texto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Afán de protagonismo ante el alumno, fuera y dentro de la comunicación didáctica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autocomplacencia en el rol de profesor, como figura de autoridad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rechazo de ayuda o apoyos de los alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Contento al percibir que el alumno asimila rasgos personales propios	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Satisfacción al verificar que adopta sus esquemas cognitivos e ideología	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Regusto al percatarse de que el alumno imita sus comportamientos, estilo, giros, etc.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mayor autoestima, al percibir su influenciabilidad hacia el alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimientos de superioridad, en la comunicación didáctica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Preferencia por la clara asimetría, en la comunicación didáctica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Predisposición a juzgar como errónea o mejorable toda intervención de un alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Impulso a pronunciar la última réplica, palabra, reflexión o respuesta, con los alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Imperativo por llevar la razón siempre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Imperativo por dar respuesta a todo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conceptuación del alumno como <i>ser inferior</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desacreditación de intervenciones de alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a valorar más errores que aciertos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para devolver al alumno una imagen reforzante de una intervención mejorable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desconsideración especial de las aportaciones cuyo contenido no se preveía	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aplicación de sambenitos a alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desprecio profundo por ciertos alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Influenciabilidad por sus alumnos disminuida	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comunicación horizontal con alumnos selectos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Expectativas superiores hacia algunos alumnos (efecto Rosenthal)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Valoración de los logros de los mejores alumnos, para alimentar la estima docente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Evaluaciones de preferencia subjetiva, así percibida por los alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a favorecer a alumnos que le admiran o reconocen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Valoraciones extremas (positivas o negativas)										

de alumnos con ego cualitativamente similar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hipervaloración de alumnos cuya opinión sea del mismo sentido que las propias creencias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Evocación de logros propios, para incrementar su narcisismo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discursos en primera persona	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autorreferencias, como contenido del programa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Interrupción de explicaciones, para aclarar alusiones a su persona, hechas por alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mentiras, para no perjudicar la propia imagen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Admitir falsedades, si benefician al propio narcisismo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Falseamientos, para quedar bien	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Búsqueda de admiración	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Proposición de su caso como modelo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comparación de sí mismo con personajes históricos, conocidos y/o muy valorados	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autoimportancia (de sí o de lo que hace), dentro y fuera de clase	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autoculto (exaltación, egotismo o devoción por sí o por lo que hace)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Búsqueda de secundarios (seguidores), entre los alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deseo de trascender (dejar huella) en sus alumnos, por vanidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inmodestia o falsa modestia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autocompadecimiento y lamentaciones sobre argumentos egocéntricos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Generalizaciones prejuiciosas hacia alumnos (efecto halo)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Identificación con la normativa del centro	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Identificación con el ideario del centro	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Formación del alumno, según los ideales del centro	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Creencia en que ese alumno ideal es el mejor posible	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Satisfacción por ser reconocido por sus superiores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Satisfacción por que le encomienden más responsabilidades que las propias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necesidad de que sus superiores le encomien su labor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inseguridad, en la relación con algunos colegas o superiores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Preferencia por algún grupo de colegas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Manía por algunos colegas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Generalizaciones prejuiciosas hacia colegas (efecto halo)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deseo de influir ideológicamente en algún colega	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deseo de ser reconocido por colegas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para aprender de otros colegas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para reconocer que se ha aprendido de otros colegas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para admitir que alguno es superior a sí mismo en alguna faceta profesional	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para aceptar nuevos compañeros	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Especial dificultad para reconocer a compañeros más jóvenes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para valorar positivamente nuevos compañeros recién egresados	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Menosprecio o paternalismo hacia las últimas incorporaciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Envidia u oposición hacia las últimas incorporaciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para dar como válido lo enseñado por un sustituto, salvo excepciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Repetición a los alumnos de lo enseñado por un sustituto, sin excepciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Creerse completamente insustituible	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deseo de ser un profesor distinto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deseo de cambiar las mentalidades de los										

alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deseo de que los alumnos piensen según sus convicciones y conclusiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rechazo del alumno a quien no consigue convencer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a decir al alumno lo que tiene que hacer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necesidad de que el alumno haga lo que le dice	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Interpretación de la espontaneidad del alumno como conducta no pertinente, a priori	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No valoración de la creatividad del alumno, en la evaluación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rechazo, de hecho, de la creatividad del alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rechazo o admiración (reactiva) del alumno creativo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a calificar los esfuerzos extras de los alumnos, como ajenos al programa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a no leer trabajos o al estudio obsesivo (reactivo) de alumnos creativos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tensión ante intervenciones verbales voluntarias de los alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad de adaptación, tras la interrupción	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Práctica de la <i>lección magistral</i> , para evitar interrupciones, desconcentración y readaptación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Contrariedad cuando algún alumno propone variar el programa, aunque lo enriquezca	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sensación de inseguridad emotivo-cognitiva, ante síntesis dialécticas realizadas por alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Evaluación extrema (positiva o negativa), ante trabajos escritos muy originales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Influencia de la ideología y los sesgos propios en la evaluación del alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Originalidad, como investigador, disminuida	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<u>Locus</u> de control en los alumnos, para lo										

negativo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Locus de control en su persona, para lo positivo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Satisfacción ante la docilidad discente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Asociación entre mansedumbre discente y ausencia de problematismo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Percepción del mantenimiento disciplinario como el problema central del aula, de hecho	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ausencia de autoevaluación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ausencia de cambio, tras una autoevaluación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Percepción de innecesidad de autoevaluación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Intolerancia a ser observado o evaluado por algún colega o especialista conocido	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Intolerancia a ser observado o evaluado por algún colega o especialista no conocido	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Resistencia al reconocimiento de conductas mejorables, de sí mismo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Resistencia al reconocimiento de errores propios o equivocaciones evidentes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tensión, ante el conocimiento de errores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Búsqueda de justificación, ante las equivocaciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Menor respeto al alumno, ante las equivocaciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Receptividad comunicativa con el alumno limitada a ciertas áreas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Endurecimiento disciplinario o desplazamiento, como mecanismo defensivo ante errores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para reconocer equivocaciones propias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para la rectificación de errores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para la rectificación de descuidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para la rectificación de olvidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para la rectificación de opiniones, críticas, juicios, argumentos, inferencias, etc.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Miedo a quedar en ridículo ante los alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Dificultad para disculparse	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ausencia de comunicación de ignorancias específicas o de debilidades al alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para dar la razón al alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Artificiosidad o escasa naturalidad ante el alumno (así percibida por éste)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Creencia en que es indispensable que el el profesor no se muestre como es	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Fingimientos específicos percibidos por el alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hipocresía percibida por el alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cinismo, percibido por el alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ridiculización o burla de alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Descalificación de alumnos ante el resto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Insultos o apodos a alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Manifestaciones y/o comportamientos sexistas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Manifestaciones y/o comportamientos racistas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Manifestaciones y/o comportamientos integristas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Manifestaciones y/o comportamientos nacionalistas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necesidad de sentirse respetado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necesidad de ser tenido en cuenta por los alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necesidad de ser reconocido por los alumnos, como buen profesor y experto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necesidad de ser apreciado o querido por los alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Agrado al ser motivo de conversación entre los alumnos, en el centro educativo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Agrado al ser motivo de conversación en la familia del alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Busqueda de ser el centro de atención, como fuente de motivación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necesidad de que los alumnos actúen y se comporten como espera	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Búsqueda de ser el centro de atención,										

como finalidad de su enseñanza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Concesiones específicas, a cambio de refuerzos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conceptuación de los alumnos como algo propio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conceptuación del conjunto de alumnos, como una comunidad cerrada	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conceptuación del resto de los grupos de alumnos, como comunidades concursantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necesidad de tener que autorizar todo tipo de conductas a los alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Molestia ante las interconsultas de los alumnos, si no se le ha tenido en cuenta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a perjudicar al alumno molesto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Actitud defensiva y susceptible ante alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a tomarse la falta de disciplina como algo personal	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Evidentes ciclos bipolares (maníaco-depresivos), por causas profesionales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comportamientos obsesivos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Carácter paranoide	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Carácter esquizoide	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a favorecer la competición, sobre la cooperación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Minusvaloración de las disciplinas pedagógicas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Minusvaloración de los profesionales de la orientación y de la didáctica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Preferencia exclusiva por una corriente o autor, como única fundamentación didáctica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desconsideración, a priori, de algún autor o corriente, sin conocerlos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Formación permanente centrada en contenidos (curriculares) específicos, no didácticos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Minusvaloración de la formación del profesorado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Resistencia a la formación permanente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Hipervaloración reactiva de lo aprendido por ensayo y error	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aislamiento de la actividad profesional, del resto de personalidad y la vida ordinaria	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ausencia de duda, en cuanto a su seguridad personal	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ausencia de duda, en cuanto a la opinión de sus alumnos, respecto a alumnos ajenos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ausencia de duda, en cuanto al planteamiento y desarrollo de la comunicación didáctica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ausencia de duda, en cuanto a la solución de problemas, propios o de alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ausencia de duda, en cuanto a su correcta preparación didáctica (sea cual sea)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a no preparar las clases	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a desarrollar las clases, para quedar bien	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a comunicar conocimientos finiquitos, más que inquietud por el conocimiento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Intolerancia a dejar secuencias de enseñanza inacabadas o abiertas a la creatividad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Calificación de la duda o la crisis ideológica como indeseable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Intolerancia a las críticas negativas de sus alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rechazo a la ayuda de alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Descalificación de conclusiones no alcanzadas por sí mismo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Creencia en que es superior la materia que imparte, frente a las de los demás colegas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conceptuación de los objetivos educativos como puntos de llegada	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para participar empáticamente con los alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discurso incomprensible, en cuanto a forma (barbarismos, neologismos, pedantería, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Discurso incomprensible, en cuanto a fondo (dificultad, contenidos desconocidos, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sadismo comunicativo o goce ante la dificultad de interpretación producida en el alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para ayudar al alumno con problemas de aprendizaje, sociales, personales, psicosomáticos, etc.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Perplejidad (egocéntrica) ante alumnos excepcionales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

IDENTIFICACIONES MENOS NEGATIVAS Y POSITIVAS. CRITERIOS

INTRODUCCION. Intuitivamente, estaremos de acuerdo en que no comporta la misma dependencia un apego cerril a una marca de leche, al concepto abstracto de honradez, a bombardear una ciudad en nombre de la tolerancia, a un estilo de enseñanza, a una raza, a la pretensión de cooperación para la convergencia humana, o a entender que violar y matar pueda ser un honorable *acto de servicio* nacional. Pese a lo grotesco de la ejemplificación, el proceso afectocognitivo que lo sostiene o incrementa es formalmente idéntico, y radica en la entidad funcional denominable ego. Si tenemos presente su concepto, que en los primeros capítulos clarificamos, llegaremos a la conclusión de que hay identificaciones que, aun siendo apegos egóticos, pueden considerarse negativas, en una menor medida. Independientemente de que los

apegos sean de uno u otro tipo (de los estudiados), por *negatividad* entenderemos asentamiento del ego, o mantenimiento y aumento de la cantidad e intensidad de efectos y síntomas de las identificaciones, ya revisados, percibidos desde el punto de vista de la posible evolución de la madurez del sujeto, traducible en lentificación, bloqueo o limitación de la amplitud de su conciencia.

En sentido estricto, la enorme variabilidad de la negatividad de las identificaciones depende de multitud de circunstancias y características del sujeto (individuo, comunidad, sociedad, etc.), del tipo e intensidad de la representación del objeto de apego, etc., hasta el punto de hacer el espectro de posibilidades tan relativo y vasto, que imposibilita cualquier comparación entre sujetos distintos.

INTERPRETACION EGÓTICA Y RELATIVIDAD. Sobre todo desde un punto de vista social, se verifica que lo que para unos es positivo, para otros no lo es; una bomba asesina puede estar colocada por personas *benefactoras* o por terroristas, una costumbre puede ser repugnante o deliciosa, según las maneras de un pueblo, y lo que hoy está de moda, quizá mañana cambie de sentido. El apego a las propias creencias, posturas o acciones, y la sensación de estar en lo cierto y que el resto se encuentra en el error, es una de sus características. Puesto que, a poco que se reflexione, se percibirá que pueden ser tan graves como no justificables y menos fundamentables para su comunicación didáctica y la educación en general, ¿cabría la posibilidad de objetivar y esclarecer unos rasgos pretendidamente generalizables con los que enseñar a pensar (didasko nous) sobre conocimientos verdaderamente útiles para

el mejoramiento de la vida humana, a profesores y alumnos?

PROPUESTA. La complejidad a priori de la cuestión hace necesario intentar colegir un sistema de condiciones, requisitos o criterios formales que pudiera reunir un apego cualquiera, para tenerse como menos negativo, y positivo. El objeto de tal inducción es proporcionar, al ámbito de reflexión de la didáctica, la orientación y la formación del profesorado, un conocimiento útil de tales variables de relativa negatividad, con formato de criterios, desde los cuales poder basar algunas pautas de comunicación didáctica, directamente dirigido a la madurez interior, desde el tránsito de unas identificaciones egóticas peores, a otras más favorables.

Los criterios que a continuación se mencionan son válidos, para la estimación de la menor negatividad y de la positividad relativas a priori, entre dos apegos distintos de un mismo sujeto, o para el mismo apego del mismo sujeto, percibido en dos momentos distintos, así como punto de partida para proceder a la desegotización, selección, priorización, cambio, etc. de actitudes, procedimientos, normas, contenidos, etc. educativos, o como fuente de criterio principal de procesos de evaluación-aprendizaje, orientación escolar y profesional:

I CRITERIO DE CANTIDAD DE SUS SÍNTOMAS: Un apego será menos negativo, si su identificación conlleva un menor número de síntomas; y será positivo, si carece de ellos.

II CRITERIO DE INTENSIDAD DE SUS SÍNTOMAS: Un apego será menos negativo, si su

identificación asociada dispone de síntomas egóticos de menos intensidad; y será positivo, en la medida en que tal intensidad sea nula.

III CRITERIO DE CANTIDAD DE SUS EFECTOS: Un apego será menos negativo, si su identificación asocia menos efectos (ver capítulo correspondiente); será positivo si no los presenta.

IV CRITERIO DE INTENSIDAD DE SUS EFECTOS: Un apego será menos negativo, si su identificación implica una dependencia de menor intensidad; será positivo, si carece de tales efectos.

V CRITERIO DE EMOTIVIDAD: Un apego será menos negativo a priori cuanto más escaso sea el nivel de emotividad invertido en su adherencia, y positivo cuando la emoción que produce motiva al desapego o a la evolución de la conciencia.

VI CRITERIO DE IMPLICACIÓN PERSONAL EN LAS IDENTIFICACIONES: Un apego es menos negativo, si su identificación asocia una menor implicación personal del sujeto, que otro; será positivo si se verifica desimplicación que no afecte a la buena realización, en su caso, de los correspondientes comportamientos.

VII CRITERIO DE IMPORTANCIA SUBJETIVA: Un apego será menos negativo, si el sujeto atribuye a su correspondiente objeto de identificación una menor importancia subjetiva, respecto al resto de apegos; será positivo, si no se verifica importancia alguna, atribuida por el sujeto, independientemente de que para otros sujetos la tenga.

VIII CRITERIO DE TIEMPO DEDICADO A SU PERMANENCIA ACTIVA: Un apego será menos negativo, si su identificación asociada se traduce en menos tiempo invertido o dedicado a su mantenimiento, o que a posteriori redunde en mayor tiempo de permanencia activa (mental o conductual). Será positivo, si no se le dedica tiempo a su permanencia activa.

IX CRITERIO DE DISOLUCIÓN DE OTRAS IDENTIFICACIONES, MÁS NEGATIVAS: Un apego será menos negativo, si su identificación sustituye o aminora a otras dependencias, cuyos efectos sean mayores en número y de superior intensidad; será positivo, si los elimina.

X CRITERIO DE TRÁNSITO HACIA MENOR NEGATIVIDAD: Un apego será menos negativo, en la medida en que se constituye funcionalmente en un puente o medio para llegar a una menor negatividad egótica (resultado de los efectos producidos por las identificaciones en cuestión, desde el sistema de referencia de la madurez potencial del sujeto), sea a corto, a medio o a largo plazo; y positivo, si el tiempo de tránsito es nulo, o si el cambio es inmediato. Este criterio se caracteriza por: a) Definirse, independientemente de la dependencia asociada al apego que hace las veces de puente; b) Verificarse según la menor negatividad egótica percibida en otros apegos.

XI CRITERIO DE RECONOCIMIENTO DE EFECTOS Y SÍNTOMAS: Un apego será menos negativo para un sujeto, si éste reconoce la evidencia de algunos de sus síntomas y efectos, independientemente de que utilice ese conocimiento,

para desasirse del mismo; una identificación es positiva, si su conocimiento objetivo sirve para que el sujeto se desadhiera de ella y de otros apegos.

XII CRITERIO DE REVERSIBILIDAD: Un apego será negativo en menor medida, si permite desprenderse y volverse a prender a su adherencia, o ir y volver hacia la identificación que asocia, a voluntad del sujeto, y será positivo cuando la posibilidad de reversión tenga por causa una conciencia (capacidad de percepción) superior, y por objeto otros apegos menos dependientes.

XIII CRITERIO DE OCUPACIONES DERIVADAS: Un apego será menos negativo, cuantas menos ocupaciones derivadas asocie, como consecuencia de su identificación. Será positivo, si no supone la realización de ocupación alguna.

XIV CRITERIO DE INQUIETUD POR NUEVAS IDENTIFICACIONES: Un apego será menos negativo, cuanta menor inquietud produzca hacia nuevas identificaciones, y será positivo, si significa el fin de la dependencia por un género determinado de conocimientos, entendidos como objetos de identificación.

XV CRITERIO DE IDENTIFICACIÓN AL DESAPEGO: Un apego será menos negativo, cuantas menores sean las resistencias e interferencias favorables a la formación de identificaciones, encaminadas globalmente al desapego. Y serán positivo, si coadyuva el aprendizaje y el ejercicio del conocimiento del sujeto, en esa dirección.

XVI CRITERIO DE DUDA: Un apego será

menos negativo, cuanto más duda genere, hacia su asimilación o acomodación afectocognitiva; será positivo, si esa duda generada se reconduce hacia un incremento de la conciencia o enriquecimiento no egotizado del conocimiento, acompañados ambos de comportamientos consecuentes.

XVII CRITERIO DE AUTOCONOCIMIENTO:

Un apego será menos negativo, si su identificación supone un incremento, descubrimiento o clarificación de autoconocimiento; y será positivo, si con el autoconocimiento proporciona madurez y comportamientos coherentes.

XVIII CRITERIO DE AMPLIA SOCIALIZACIÓN: Un apego será menos negativo, cuanto más amplia sea la socialización a que sus adherencias le induzcan; será positivo, si la amplitud de socialización alcanza la humanidad como conjunto, sin excluir sector o vertiente alguna de lo socializado.

XIX CRITERIO DE EVOLUCIÓN HUMANA:

Un apego será menos negativo, cuanto menos contraproduzca o contradiga la evolución humana, apreciable desde todos sus ámbitos (individual, grupal, comunitario, social, etc.); será positivo, si la favorece, por hacerlo a todos sus ámbitos, tanto en el presente como en el devenir.

XX CRITERIO DEL "PUNTO OMEGA". Una identificación será menos negativa a priori, si tiene lugar teniendo conciencia de que su estado actual es provisional, y que tiende a la convergencia, por su propia desegotización; será positiva, si se desarrolla orientada en función de ese utópico punto o estado de conciencia, individual y social, de máxima convergencia

(unificación), que se ha denominado "punto Omega"
(P. Teilhard de Chardin).

PROYECCIÓN PRÁCTICA

PRINCIPIOS DE DIDÁCTICA

ACLARACIONES. El análisis del primer ámbito fundamental destinado a la formación básica y la evolución personal de los profesores nos permite recoger una serie de orientaciones didácticas válidas para la *desegotización* de profesores alumnos, docentes en ejercicio y alumnos en formación.

Se presentan como un *sistema de principios básicos de didáctica*, fundamentado en el corpus analítico precedente. *Sistema*, porque, partiendo de una estructura, encamina a sus de elementos a una finalidad común: la desegotización. *De principios*, porque cada uno de esos elementos constitutivos es origen o razón fundamental sobre la que aplicar y proceder como comienzo, arranque o incluso umbral de partida, y no como "final" o punto de llegada, entendida como criterio, conjunto de técnicas,

secuencia de conductas divididas en pasos, receta, etc. *Básicos*, porque hacen referencia a lo principal sobre lo que tanto el sistema como lo que en él se haga pueden descansar. Y *de didáctica*, porque el procedimiento a que se refiere es el arte de enseñar, por lo que, en potencia, lo siguiente es válido para ser considerado en cualquier materia o contenido, básica o aplicadamente contemplado. En conclusión, digamos que es ésta una trama mínima de partida para coadyuvar a una mayor ampliación de la conciencia de los profesores desde la cual favorecer la mayor probabilidad del mismo efecto en la personalidad de sus alumnos.

PRETENSION. La finalidad de estas orientaciones es mostrar el modo de que los profesores puedan aprender primero, para enseñar después, procedimientos encaminados a: a) Conocer desegotizadamente; b) Desegotizar conocimientos. Por desegotizar debe entenderse liberar al conocimiento (entendido como proceso y como resultado) de los síntomas y signos egóticos ya señalados en los capítulos correspondientes; o, si se prefiere, de las observaciones y manifestaciones que figuran en las escalas de estimación del ego.

Aplicar el concepto de desegotización o de ausencia de ego al conocimiento es un ideal cuyo significado podría suponer desnudarlo, dejarlo solo. Por *solo* debe entenderse, en nuestro contexto, despoblado de polaridad, desviación o sesgadura, liberado de toda dependencia, atadura e identificación, con cualquier objeto de apego; o lo que es idéntico, deslastrado de sus actuales adherencias afectocognitivas, sean sociales, individuales, grupales, de pareja, doctrinarias, formales, informales, etc.

He aquí, a mi juicio, un noble propósito de la comunicación didáctica que parte de la concreción del máximo respeto hacia el conocimiento del alumno, y pretende dejarlo en las mejores condiciones a priori para que la intimidad discente reanude su proceso de evolución más ecuanimemente habiendo recibido de su profesor (por necesidad, relativamente desegotizado) la enseñanza de adecuadas razones, justificaciones, fundamentos, criterios, argumentos, procedimientos, actitudes, etc. es decir, orientación didáctica (didasko nous) destinadas a favorecer la continuidad de la evolución no parcial de su conocimiento.

Desde estas premisas, se ofrece a los formadores de profesores y profesores en formación (todos) la posibilidad de iniciar investigaciones destinadas a hacer de sus realizaciones educativas algo menos entrometido de como la educación se manifiesta, por el hecho de serlo, y favorecedor de una mejor visión intelectual capaz de dominar el ego del profesor alumno o de sus alumnos, a una libertad cognitiva, que posteriormente podría ser, si no neutral en mayor o menor medida por cuanto a su conducta se refiere, sí más consciente de su parcialidad en lo que a su inteligencia (penetración intelectual) respecta.

NATURALEZA DIDÁCTICA DE ESTOS PRINCIPIOS. La principal razón que avala este planteamiento abierto, pero no por ello escasamente riguroso, es la naturaleza de los conocimientos que tratamos. Digamos que poco tienen que ver con lo que se suele tratar como básico en las carreras docentes tradicionales, aunque sí informalmente se encuentren en la mente de muchos profesores. Por tanto, su naturaleza es fundamentalmente empírica, porque está

fundada en la experiencia, y a ella pretenden volver para enriquecerla.

Quiere esto decir además que, a veces rudimentariamente y siempre intuitivamente, se ha observado tales ámbitos de procedimiento en los que para la gran mayoría de los profesores alumnos han sido calificados como *muy buenos* o *los mejores* profesores en el ámbito de las carreras docentes que he observado.

Desde la perspectiva de nuestra propia fundamentación preliminar, se trata de conceptualizaciones obtenidas especialmente de la observación de aquellos docentes que presentaban una más escasa intensidad y cantidad de *síntomas, signos, efectos, conocimientos sesgados* y *comportamientos* egóticos, enriquecidas o ratificadas documentalmente a posteriori.

PERCEPCIÓN DIDÁCTICA DE TALES PRINCIPIOS. En tanto que fundamentos de didáctica relativos a la *desegotización*, no pueden tenerse como un "área curricular" o "longitudinal" destinada a profesores. Tampoco, evidentemente, como una "enseñanza transversal" que deba encontrarse, como componente, en aquellas "áreas curriculares". Tales direcciones, que necesariamente se cortarían en un punto, producirían, normalmente, conocimientos de variable oblicuidad, que nunca saldrían del plano formado por estas dos dimensiones: el enriquecimiento cognitivo y la cualificación socioprofesional.

Más allá de aquellos dos tipos, porque está constituida sobre coordenadas distintas y porque mira a otro horizonte, se encuentra la posibilidad de evolucionar interiormente, que puede comprenderse,

en un marco didáctico, como la promoción de la condición humana sobre cualquier género de cualificación, incluidas las dos coordenadas anteriores. Es con este nivel añadido como los elementos, partes y el conjunto del sistema uno-ternario se realiza y puede tener sentido la acomodación de estos principios de didáctica a los modos actuales de formar a los profesores.

En este sentido, los conocimientos que, como los siguientes principios, se encaminan a la posibilidad de evolución interior de los profesores desde su conocimiento y control del ego y consecuente incremento de conciencia, y a lo que ellos podrían comunicar desde su acción en los marcos educativos, podrían considerarse "radicales" o "en profundidad". Lo que puede significar que: a) Son anteriores a los otros (supuestamente "longitudinales" o "transversales"), en tanto que raíces suyas; b) Los nutren, soportan y permiten desarrollarse, aunque no se vean; c) Los sitúan en un sistema de coordenadas didácticas de dimensión superior; d) Lógicamente, pueden orientar cualquier contenido de dimensión inferior, ya que son compatibles con cualquier conocimiento, a priori.

NIVEL DE COMUNICACIÓN DIDÁCTICA DE ESTOS PRINCIPIOS. La comunicación didáctica puede desarrollar los siguientes niveles de profundidad, progresivamente mejores, percibidos desde la referencia del discente: a) Pasivo o paciente: Donde la unidad de intercambio es predominantemente el contenido emitido por el enseñante o el profesor, y se verifican procesos de escucha, rechazo, hartura, etc.; b) De trabajo personal reproductivo: En el que el anterior tipo de contenido asimilado es forzado a ser

significativo, cuando intrínsecamente no lo era, y es llevado, entrometidamente y con violencia, hacia el ámbito del conocimiento del aprendiz por medio de su esfuerzo; en este nivel se solicita al alumno que devuelva la misma información asimilada de modo que la evaluación se realiza cotejando lo memorizado con la información original, que se entiende como pauta; el esfuerzo invertido por el alumno puede estar motivado por actitudes filicas (motivaciones internas, incentivos, premios, necesidades inducidas) o fóbicas (huidas, evitaciones del castigo, del suspenso, de una disminución de la autoestima, etc.); los procesos intelectuales del alumno más propios de este nivel son la reproducción informativa, por medio de la memorización, trabajos de obligado cumplimiento, análisis y resolución de problemas sometidos o sometibles a examen, etc.; c) Crítico y analítico: Donde la unidad de comunicación es ya el conocimiento intrínseco (natural, voluntario y productivo), sobre procesos de inquietud epistémica, movilización de actitudes, elaboraciones complementarias, análisis, síntesis, aplicaciones, comparaciones, contrastes, etc.; d) Creativo o productivo: Donde lo característico es la originalidad lógica, la atipicidad inteligente, los replanteamientos fundamentales de lo generalmente admitido, las nuevas síntesis y la producción diferente, sobre propósitos de enriquecimiento emotivocognitivo, búsqueda de soluciones y apertura de alternativas complementarias y a veces opositivas a lo convencional; en ocasiones, este rango es el atrio de entrada al nivel siguiente, pero un conjunto de refuerzos (positivos, negativos o ausentes) mal comunicados pueden fijar la atención del discente en sus productos afectocognitivos, distanciándole de la posibilidad de continuar medrando; e) De interiorización y evolución personal: El requisito es un

nivel de amplitud y de estado de conciencia docente relativa y significativamente superior al del discente, que va a actuar como garantía a priori de crecimiento interior de aquel a quien ayuda; el resultado es la experiencia afectocognitiva de la transformación para una mayor madurez interior, y el fundamento es la inquietud por el conocimiento así canalizado, siempre que éste sea adecuado a las características psicogenéticas del alumno, y repercuta, de un modo directo o indirecto, en una disminución de su ego y en una correlativa elevación de su estado de conciencia.

Así, en el nivel "pasivo", la intencionalidad radica completamente en la parte enseñante. En el nivel "de trabajo personal", se transfiere, más o menos forzadamente, una responsabilidad, en última instancia adaptada como impropia por parte del alumno, pero que puede asumir como deber propio de su "profesión", dependiendo fundamentalmente de las estrategias docentes encaminadas a transformar en "significativo" lo que espontáneamente no podría llegar a serlo. En el rango "crítico" se verifica un inicio de toma de postura y compromiso en el que ya toma cuerpo la intencionalidad de los conocimientos, aunque éstos se suelen tomar como subsidiarios respecto a los del profesor, y provisionales desde el punto de vista de la psicogénesis del discente. En la cota "creativa", la pretensión inherente del conocimiento es fundamentalmente reactiva, dual y alternativa. Y es sólo en el nivel "de evolución personal", donde la orientación de metas que permean el conocimiento tiene el predominante o expreso objeto de la transformación hacia una maduración personal superior ("ser más", como decía Teilhard de Chardin), el crecimiento interior, la autorrealización, la autoconciencia, etc., que vienen a ser *caras* distintas

(en *forma, tamaño y regularidad*) de un mismo *poliedro*, aunque organizadas sobre una misma matemática.

La propia sociedad, por mediación del sistema educativo, necesita e impera la adquisición de aprendizajes, propios de los primeros niveles anteriormente apuntados. Esta necesidad es, además, una condición *sine qua non* para la supervivencia y el éxito de cualquier persona en formación, dentro de un sistema social moderno. Sin embargo, puede irse más allá de los niveles de comunicación primeros, actuando desde los más avanzados, que los incluyen.

UTILIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS.

Porque lo que desarrollamos está enfocado como principios de didáctica, asume una característica formal, o sea, independiente de todo contenido. Y porque el ego, como aptitud para el apego, se expresa mediante múltiples adherencias e identificaciones, a veces la superación de un determinado apego sobre un contenido mental específico se trasfunde a otros contenidos, a modo de *vasos comunicantes*. Por ello, la superación de la parcialidad sobre un contenido educativo cualquiera no es *finalidad deseable en sentido estricto*, ni logro fiable desde el punto de vista de la globalidad del ego del sujeto.

El contenido o materia de comunicación ha de ser una excusa, un soporte o instrumento para que el conocimiento, desde sus componentes más íntimos, sea capaz de generalizar la conciencia de superación de no parcialidad a todo otro contenido, como mínimo, *para enseñar a pescar*. Porque la finalidad didáctica no es otra que provocar el desarrollo (en *espiral*, en *apertura*) de la desegotización de un modo análogo a

como la dualidad hace lo propio *circularmente*, todo lo ampliamente que se quiera, con los conocimientos que es capaz de abarcar y de afectar.

Así, por ejemplo, no interesa tanto conseguir que el alumno sea capaz de superar el racismo o el integrismo, accediendo a posiciones más conscientes, cuanto que comprenda el fenómeno formal de la dependencia, la consecuente falta de autonomía y la probable ausencia de madurez que el apego, sea con el contenido *sexo, doctrinal o cualquier otro*. Porque no interesar tanto a la educación la asunción de una moda de cordura o la superación de posiciones de raquitismo inelectual, cuanto promover la inteligencia de un alumno a la evolución humana para la que, por el hecho de existir, el sujeto puede llegar a ser; para lo que no precisa soluciones puntuales, sino alforjas llenas con el fin de poder afrontar las innumerables situaciones de tomas de decisión en las que su ego le tenderá a condicionar parcialmente desde su filiación o cerrazón aplicada a temáticas diversas.

CARACTERÍSTICAS Y EVALUACIÓN DE LOS POSIBLES APRENDIZAJES. Los aprendizajes conseguibles por medio de estos principios se diferencian de los ordinarios en varias notas características, que se verifican a la vez: a) No consisten en una profundización adquisitiva; b) Se basan en la negación de la posesividad (N. Caballero, 1979, pp. 198, 199, adaptado). Su evaluación puede realizarse: a) Bien percibiendo globalmente el comportamiento del alumno desde las categorías mentales que proporcionan los síntomas egóticos; b) Mediante rasgos más específicos, que figuran en las escalas de estimación del ego; c) Sobre ambas vertientes de variables.

PAUTAS PARA ACOMPAÑAR EL DESARROLLO DE ESTOS PRINCIPIOS. El alumno cuya madurez progresa, favorecida por una comunicación didáctica de gran profundidad, lo hace en la medida que el profesor desarrolla iniciativas docentes propicias. Ahora bien, estas pautas, propias de una didáctica capaz de estimular la madurez, mediante la desegotización, precisan de un docente relativamente maduro, de elevado estado de conciencia, considerablemente interiorizado, consecuentemente autorrealizado, o como se prefiera llamar. El docente suficientemente culto (cultivado) como persona y necesariamente formado como profesional suele practicar las siguientes directrices válidas: a) Considerar individualmente (diferencialmente) tales conocimientos, ya desde sus *diseños de instrucción* o programaciones didácticas; b) Distinguir entre los contenidos y conocimientos existenciales (conducentes al bienestar y propios de los niveles anteriores), de los esenciales (conducentes al "ser más", propio del quinto nivel de profundidad); c) Diferenciar claramente en consecuencia entre las pretensiones correspondientes a este tipo de enseñanza ("radical"), y las propias del resto de los niveles "curriculares" ("longitudinales" y "transversales"), aunque los conocimientos resultantes aparezcan entrelazados; d) Interpretar la didáctica centrada en este tipo de conocimientos como muestra, descubrimiento, exposición, inquisición y diálogo con el alumno, para inducirle a un proceso individual de interiorización, sin el cual su formación continua (durante toda su vida) queda permanentemente incompleta; e) Entrometerse lo menos posible en la aportación de sesgaduras, dependencias, parcialidades, etc. al alumno, poniendo en práctica modos concretos de respeto didáctico,

traducido, a veces, en una orientación de las paulatinas conquistas desde atrás, siguiendo lo que el alumno realiza y fundamentando inquietudes no polarizadas; f) Presentar una importante (relativa) ausencia de los comportamientos egóticos recogidos en la correspondiente escala de estimación del ego docente; g) Ecuanimidad informativa, basada en la pretensión de objetividad y en la lógica (matemática) del razonamiento; h) Ausencia de aportación de modelos únicos, de soluciones definitivas o de cuadros que inhiban, abrevien o precipiten la propia duda; i) Satisfacción inmediata de demandas, interrogantes y necesidades planteadas por el alumno, relativas a su proceso de crecimiento interior, de manera precisa; o sea, ni por exceso, ni por defecto, y sin "responder a ninguna pregunta"; j) Comunicación de una imagen de profesor como apoyo seguro, fiable, incondicional y disponible en todo periodo o circunstancia de crisis; k) Apertura de nuevas inquietudes, con la satisfacción de interrogantes, mediante la aportación de soluciones incompletas, aunque bien dirigidas, independientemente de su precisión informativa; l) Reconocimiento amoroso y coherente de los esfuerzos del alumno por madurar, no vinculando necesariamente logro con refuerzo; ll) Comunicación de expectativas de éxito, en lo que se refiere a la posibilidad de madurar; m) Renuncia tácita a la creación de necesidades extrínsecas; n) Menor presencia de incoherencia docente (entre sus matices verbales y su comportamiento ordinario), sea respecto a una enseñanza simultánea, previa o posterior; o sea, ratificación y sintonía de las enseñanzas del profesor, con su comportamiento ordinario, o enseñanza no intencional (espontánea) en el mismo sentido; ñ) Seguir un procedimiento semejante a la recogida del *hilo* de la inquietud esencial de un alumno, tirando de él, de

modo que el alumno pueda percibir tras su final la punta de un nuevo *hilo*; o) Ocasionalmente y en el momento oportuno, unir todas las *hebras* (de varios o de un solo alumno) entre sí, creando una forma con ellos, sobre la que valorar y elevar la comprensión; p) Transformar esa nueva comprensión en contenido principal para futuras tareas de evaluación-aprendizaje; q) Ser consciente de que es en las coyunturas de evaluación-aprendizaje o de síntesis, donde se van a fraguar las actitudes del aprendiz, hacia los conocimientos valorados; r) Desarrollar la comunicación didáctica, en uno de estos tres niveles de posible significatividad (a saber: 1) Explicación del profesor; 2) Aplicación o práctica del profesor; 3) Aplicación o práctica del alumno), según sea la naturaleza del conocimiento a tratar, y no de acuerdo con un prejuicioso estilo de enseñanza, que se tiene como superior a los demás; s) Escuchar a los alumnos, antes de tomar alguna decisión didáctica, de asentar algún método, etc.; t) Planificar las clases, para que no se parezcan a sesiones "curriculares", no cansen, y gratifiquen; u) No apegarse a ningún contenido específico o modo de hacer; v) Decir, de vez en cuando: "tengo 15 minutos, y son para vosotros", y dejar que aflore la posible inquietud en cualquier sentido; w) Mostrar cómo ese sentido es el más oportuno, para comenzar a abordar lo que el tenía previsto proponer y analizar para ese día; x) Que ha de prepararse concienzudamente y durante largo tiempo las cuestiones profundas destinadas para cada clase; y) Combinar, de vez en cuando y sin que el alumno se aperciba de ello, cuestiones directamente encaminadas a su madurez, con contenidos "curriculares", transversales o longitudinales; z) Mantener viva la llaman de la inquietud por el conocimiento esencial, lanzando motivos de reflexión,

en cada sesión y para la sesión siguiente, y aludiendo en cada nueva sesión las reflexiones propuestas en cada una de las anteriores; α) Favorecer la cautela y la caución en los aprendizajes; β) No pretender "cosechar" inmediatamente, porque en educación esto no suele tener mucho sentido: la evolución interior, que es la forma de madurez más fiable, como la mejor madera, crece despacio.

CAMPOS DE APLICACIÓN. Generalmente, la adaptación de estos principios alcanza las disciplinas, teorías y procesos de la comunicación humana. Específicamente, donde encuentran mayor validez es en la comunicación didáctica, como subclase de esa comunicación y conocimiento compartido, en las que a mi entender son sus tres grandes cauces de realización: a) La enseñanza-aprendizaje, como proceso bidireccional entre alumnos y profesor; b) La evaluación-aprendizaje, como retroalimentación circular del proceso anterior, válida para reconducir la enseñanza del profesor y el estudio del alumno; c) La investigación-aprendizaje, como reciclaje en espiral de ambos.

Ahora bien, los motivos de comunicación didáctica, lejos de parar en los tradicionales ("áreas curriculares", "enseñanzas transversales", actitudes, normas, *valores*, etc.), miran a objetos de consideración distintos: a) La enseñanza-aprendizaje se refiere a la desegotización, primero personal pero también alcanzando dimensiones grupales y sociales; b) La evaluación-aprendizaje es la consideración permanente del proceso de mejor interiorización, mayor comprensión, etc. que, sobre esa menor relevancia del ego en la personalidad, se vaya logrando; en esa medida, la nueva fuente de criterio

evaluativo sería doble: 1) La evolución interior (personal); 2) La evolución humana (objetivada); c) La investigación-aprendizaje versa sobre el proceso de evolución (desegotización): 1) Del profesor, como sujeto, objeto de sí mismo; 2) Del grupo clase; 3) De las variables de proceso que van a modular su actuación profesional, para el mejor logro del rendimiento pretendido: la disminución de los síntomas del ego, como resultado de una modificación interior.

DESTINATARIOS DE ESTOS PRINCIPIOS DE DIDÁCTICA. Los siguientes principios pretenden ser orientaciones "radicales" o fundamentales en la formación de los profesores y la didáctica que éstos puedan llevar a cabo con sus alumnos. Por tanto, se dirigen directamente a los formadores de profesores de carreras docentes, e, indirectamente, a sus profesores en formación y a sus futuros alumnos.

EXORDIO. El sistema de principios básicos de didáctica que se presentan se organiza como tres tandemes dobles:

<u>PRINCIPIOS PRIMARIOS</u>	<u>PRINCIPIOS DERIVADOS</u>
-----------------------------	-----------------------------

I AUTOAFILIACIÓN	IV ELIMINACIÓN
II DUDA	V CONOCIMIENTO PURO
III CONVERGENCIA	VI UNIVERSALIDAD

I PRINCIPIO DE AUTOFILIACION. El historiador E. H. Carr (1978) recomendaba, como fundamento de la actitud científica del investigador de historia, manifestar, previamente, las coordenadas de partida y sus posibles "cojeras", porque este gesto humilde y honroso redundaría, sin duda, en unas interpretaciones más ecuanímenes.

La historia de la humanidad es la historia de sus filiaciones (dependencias a cosas, personas, partidos políticos, religiones, sistemas, etc.). El progreso histórico, entendido como dato relevante de la evolución, se puede definir como su caminar hacia la convergencia, y esta convergencia pasa, inexorablemente, por fases preliminares, uno de cuyos principales componentes es la tolerancia. De hecho, a pesar de todos sus intransigentes extremismos, nunca ha habido en el devenir humano más tolerancia que en el momento actual. Conocer este hecho proporciona un sentido cuya clara visión es necesaria, para un mejor entendimiento de este principio.

Lo que E. H. Carr (1978) sugería como parte de la actitud científica del investigador en historia, lo retomamos como el primero de los principios para la formación básica de los profesores, profundizando más allá de la técnica. Como tal, hace referencia a la acción y el efecto de que el profesor exprese con claridad sus filiaciones a sus alumnos, cuando sea pertinente. comunicando, fundamentalmente, sus predisposiciones y prejuicios individuales y las dependencias relativas a su ego compartido, respecto a autores, corrientes, escuelas, doctrinas, corporaciones, sociedades, religiones, partidos políticos, ideologías, etc., como factor de corrección de los posibles conocimientos sesgados a que pueda inducir a sus alumnos. A priori,

siempre es honesto y agradecible por los alumnos más conscientes, proceder en este sentido.

La justificación de este principio parte, grosso modo, de toda la teoría anterior. Parte de que el profesor es no parcial, por dos razones: a) Porque, por el mero hecho de serlo, asume un compromiso político, o sea, relativo a las orientaciones que rigen su actuación; b) Porque una de sus ocupaciones fundamentales es la de comunicador de teorías (como contenido informativo, o como base de procedimientos asumidos), y, como afirma T. Popkewitz (1988): "Ninguna teoría es neutral ni está desvinculada de su contexto" (p. 217).

A pesar de lo anterior, la clave del asunto está, no tanto en su denuncia, cuanto en el establecimiento de pautas consecuentes de conciencia clara del hecho y de comportamiento consecuente. Como reflexionaba J. Ortega y Gasset (1984):

Así podemos decir ahora: el diagnóstico de una existencia humana -de un hombre, de un pueblo, de una época- tiene que comenzar filiando el sistema de sus convicciones y para ello, antes que nada, fijando su creencia fundamental, la decisiva, la que porta y vivifica todas las demás (p. 32).

En nuestro contexto, "el diagnóstico de una existencia humana" es el *autoanálisis de un profesor* que, procediendo de este modo: a) Estará profundizando enormemente en el fundamento de su comunicación didáctica; b) Pondrá de manifiesto un sesgo en potencia para que no invada ni afecte a sus alumnos; y c) Aportará un buen "organizador previo" (D. P. Ausubel, 1968, 1977, 1978), aunque de

naturaleza especial, porque lo que se estructura y se avanza será la personalidad del mismo profesor; d) Comunicará el mensaje de que hasta el más profundo apego puede ponerse al servicio de la voluntad de quien lo procesa, y no al revés, como es lo ordinario.

Para proceder con congruencia, el profesor puede tener en cuenta lo siguiente: a) En primera instancia, es fundamental que se clarifique a y para sí mismo, con el fin de detectar y conocer su filiación; b) La reconozca como manifestación de su ego; c) La dé a conocer, de un modo pedagógicamente aprovechable y productivo, cuando sea oportuno; para ello, podría actuarse en alguna cuestión específica con las pautas que actualmente desarrolla la "supervisión clínica" (J. García, s/f), transformando los consecuentes análisis particulares en motivos de enseñanza y aprendizaje, de aplicación personal, investigación y didáctica de esta teoría de la posible evolución humana; d) Cuidar de no sesgar, ni a favor ni en contra, las explicaciones y evaluaciones que sobre la cuestión se desarrollen; e) Buscar, con sus alumnos, las razones propias de un compromiso personal; f) En caso de concluir con un cambio y cierta transformación en el origen de la filiación, ser consecuente, de modo que ningún comportamiento postrero interfiera la validez de los procedimientos y los resultados de la comunicación.

Al proceso de autoafiliación docente puede ayudar: a) Desarrollar la didáctica, favoreciendo que sus alumnos mantengan una cierta distancia (desimplicación personal), para evitar la influencia de sesgos, tanto más, cuanto menor sea la edad de los alumnos, y fundamentalmente cuando se trata de adolescentes, por su mayor sugestionabilidad, a priori;

b) No rechazar expresamente ningún "ismo", porque los necesitará a todos, en la medida en que va a tratar con alumnos diferentes capaces de optar (aceptar y/o rechazar).

Lo que se favorece con el correcto cumplimiento de este principio es, por tanto, que sea el alumno quien realice un auténtico diagnóstico pedagógico de su profesor, ayudado por el mismo.

Como prolongación de su propia filiación -y puesto que el ejercicio de la profesión le faculta para enseñarlos como suyos y luego compartirlos durante la comunicación didáctica-, el docente ha de hacer lo propio con los autores, sistemas, doctrinas, movimientos, escuelas, estilos, selecciones de contenidos, invitaciones a la profundización, comunicaciones de inquietud orientadas en un determinado sentido, etc. Es decir, ha de situarlos en marcos de referencia que los engloben, junto con las opciones opuestas, distintas, toleradas, concursantes, incompatibles, concurrentes, afines, convergentes, etc.

En su defecto o complementariamente, si no fuera capaz de contemplar su sesgadura sin prejuicios u otros conocimientos sesgados, podría comunicar, a sus alumnos obras que analicen, biografien, critiquen, fundamenten, justifiquen, relacionen, sinteticen, etc. lo más desegotizada y rigurosamente posible el contenido objeto de estudio compartido y/o guiado. Y estas obras, textos y fuentes documentales *neutralizadoras* (preventiva, correctiva, complementadora o mejoradora) o de cuya percepción se obtuviera una ecuánime *filiación* de lo que se quiere enseñar, serían, de hecho, magníficos instrumentos de didáctica -de los

que las editoriales de didáctica, orientación y los libros e texto- podrían hacerse más eco-, tanto mejores si se pudieran extraer de los propios autores, doctrinas, etc. que se estudian. Porque suele ocurrir que a tales potenciales contenidos de enseñanza se les sesga después, en su transcurso, por copieteo de lo que otros han dicho y ausencia de consulta directas por una escasa ética, por descuidos acumulados por quienes a esos autores o sistemas seguían, y muchas veces porque no se había prestado la suficiente atención a la fuente directa; y también es posible que de los mismos autores, sistemas, doctrinas, etc. se puedan contemplar abundantes discrepancias, organizadas por cambios, degeneraciones, progresos o egotizaciones muy cercanos a su historia personal. Sea el caso que fuere, los conocimientos que de este *condimento* didáctico, el alumno (profesor en formación o alumno del tramo preuniversitario) podrá extraer conocimientos instrumentales capaces de disponer su personalidad para una evolución más recta, y unas futuras producciones científicas, artísticas, literarias, etc. menos parciales.

II PRINCIPIO DE DUDA. Ante el maremágnum que trae el umbral del siglo XXI, protagonizado por las certidumbres siempre más satisfactorias, unidas a los dilemas más necios arraigados en el propio interés, la propuesta de un "principio de duda" para la didáctica podría calificarse, bien oportuna, bien desestabilizadora. Sin embargo, no esta coyuntura social la que motiva su desarrollo, cuanto un análisis de la más íntima naturaleza del saber humano, y la consecuente necesidad de que los profesionales responsables de la comunicación de ese saber de generación en generación reflexionen lo más profunda y concretamente posible sobre la constitución de aquella índole.

Si el conocimiento tiene alguna característica definitoria es su absoluta falibilidad, tanto mayor cuanto más complejo se hace. Con otras palabras: "todo conocimiento (o casi todo) es dudoso" (B. Russell, 1992, p. 501). Por tanto: a) La duda es uno de los más fiables soportes del saber; b) La inmovilidad del conocimiento promovida por apegos, identificaciones, etc. es opuesta, a priori, a la estimulación, orientación, desarrollo y comunicación de ese saber.

Por tanto, como primera medida, la didáctica ha de ser congruente con aquella índole. Seguidamente y como realce, la didáctica ha de ocuparse, expresamente, de aquellos procedimientos capaces de acicatear la evolución humana. Plantearse la posibilidad de evolucionar supone comunicar la capacidad de mejorar, tanto individual como colectiva y socialmente. Para ello y entre otras cosas, el ser humano debe aprender a optar, optar exige conocer, conocer exige razonar, y el razonamiento exige siempre el

planteamiento de una duda. Por ello es tan importante inducir y estimular en los alumnos (más, si se trata de profesores en formación) su capacidad de dudar, que les es propia genéticamente hablando y caracteriza su condición humana, porque lo contrario, que es la pauta de procedimientos habituales, es favorecer el suministro y el afianzamiento de contenidos que, lazados con conocimientos sesgados y motivados por causas egóticas, se toman como ciertos. Con lo que con certeza inducen al error.

No ha de confundirse el contenido de este principio de didáctica con las posturas de I. Kant y R. Descartes: "Los principios sapere aude y de omnibus est dubitandum [subrayado mío] -"atrévete a usar tu sensatez" y "hay que dudar de todo"- eran característicos de la actitud que permitía y promovía la capacidad de decir "no" (E. Fromm, 1987, pp. 17, 18). Por tanto, podrían ser necesarios, pero, asumidos sin otra perspectiva mayor, oscilaban de uno a otro polo de la dualidad de turno o preparaban para hacerlo, desde una disposición básicamente defensiva. (No en vano decía H. Poincaré: "Dudar de todo y creerlo todo son dos soluciones igualmente cómodas; tanto una como otra nos eximen de reflexionar".)

La duda fue un fundamento metodológico en los principales movimientos ideológicos en la Europa del siglo XVIII:

Eclecticismo, escepticismo, criticismo y reformismo fueron las notas dominantes del pensamiento europeo que se encaminaban hacia una verdadera modernidad, buscando certeza en el conocimiento adquirido por vía experimental. Estas cuatro formas de pensamiento utilizaron la duda

como método. El ecléctico lo hace acumulando saberes vengan de donde vengan; el escéptico, rechazando los argumentos de autoridad y creando un ámbito donde la experiencia muestre las leyes matemáticas o geométricas por las que se rige el universo mundo; el crítico, tanteando soluciones que hagan viable una opción nueva, la única indiscutible. Y el reformador, asumiendo como válido sólo lo que, una vez puesto a prueba, se revela de súbito como dueño de la decisión, como verdaderamente genial (M. Alonso Baquer, 1994, p. 6).

El legado histórico de tales concepciones descartesianas, kantianas y europeas (1700-1840, aproximadamente) condiciona lo que se entiende por la educación de nuestros días y la formación del profesorado. Quizá sería propio de su preparación que el docente supiera asumir, a la vez, la duda del escepticismo de los ilustrados, del criticismo de los prerrománticos, del eclecticismo de los *novatores* y del reformismo de los neohumanistas, porque, si se asientan sobre la duda, todos ellos estarán abocados a la posibilidad de evolución. De hecho, los científicos del XVIII y los expertos en ciencias humanas de entonces, siempre sugirieron la necesidad de aprender a dudar en todo cuanto estaba más allá de las ciencias experimentales: filosofía y religión. Hoy, es posible que se asuma una actitud más conservadora, porque de lo que se duda normalmente es de cosas diversísimas hacia las que los medios de comunicación y la misma educación atraen la atención, con escaso estímulo para el desarrollo del conocimiento. Y hoy aún es raro el profesor que se sabe capaz de haber dado forma didáctica al contenido de estas palabras, representativas de las propuestas de I. Kant (1989), quien tuvo la osadía y la templanza de someter la

cuestión, aplicándola a dos casos de instituciones sociales poco alterables a priori, del siguiente modo:

Nuestra época es, de modo muy especial, la de la crítica. Todo ha de someterse a ella. Pero la religión y la legislación pretenden de ordinario escapar a la misma. La primera a causa de su santidad y la segunda a causa de su majestad. Sin embargo, al hacerlo, despiertan contra sí mismas sospechas justificadas y no pueden exigir respeto sincero, respeto que la razón sólo concede a lo que es capaz de resistir un examen público y libre (p. 9, nota de Kant).

Pese a la escasa fertilidad que en la actual formación del profesorado han producido los esfuerzos de la reciente historia de la razón humana, no proponemos aquí detenernos en su análisis pormenorizado, sino proseguir con una estrategia diferente: un salto de mayor amplitud. Esto es, más allá de la duda por la duda, de la duda como objetivo de procedimiento, de la duda como sistema defensivo o protección amorfa y, por supuesto, de la duda como apego, y pretender su teoría y aplicación, en función de su desembocadura evolucionista. Tal es como decir que, en vez de utilizarse, se utilice bien. Porque a veces puede suceder que, percibiendo una meta más amplia o lejana, se desarrollen más armónicamente otros propósitos menores, ganando visión de conjunto.

¿Cómo puede enfocar este quehacer el profesor? Proponiendo como motivo de duda aquellas manifestaciones del comportamiento y conocimientos que, sin serlo, forman parte del repertorio egótico del alumno y del propio profesor. Para ello, más que

dudar de todo o aplicar la duda a todo, como si se tratara de un molde y proponía la nota de I. Kant (1989), es importante razonar sin dejar de la mano a la duda; porque hacerlo podría suponer desembocar en dependencia, quietud o falta de libre aprendizaje.

Desde este principio de didáctica para la evolución personal proponemos dos cambios de concepción: a) En primer lugar, el paso del: "Pienso, luego existo", de Descartes, a un previo: "Dudo, luego pienso"; b) En segundo, la compleción de la famosa sentencia de Goethe: "Con el conocimiento se acrecientan las dudas", con un: "Dudando se puede crecer con el conocimiento"; todo dependerá de para qué se dude, de cómo se dude y de si se duda bien. Después, el conocimiento engendrará conocimiento, y por ello se dudará mejor.

En ambos casos, el enfoque de evolución personal sobre la duda es un proceso espiral de progresiva complejidad, en cada uno de cuyos giros de espira se perdería ganaría mayor y mayor conciencia. Evidentemente, esto es posible, en la medida que se parta de la posibilidad didáctica de enseñar y aprender a dudar mejor, o, siquiera, de la conveniencia subyacente a este procedimiento.

Una *didáctica de la duda* tiene, al menos, dos tendencias en contra de su desarrollo: a) Semántica: El diccionario (Real Academia Española, 1994) recoge acepciones tintadas de negatividad, al asociarse a conceptos como perplejidad, indecisión, titubeo, desconfianza y poca credibilidad (p. 781, adaptado), que parecen representar actitudes determinadas por dos características: 1) Aparecer como consecuencias de estados de ánimo; 2) No mostrarse como disposiciones

de la inteligencia, relativamente superiores a la seguridad emotivocognitiva; b) Social: Desde los marcos institucionales (incluido el educativo), parece que la tendencia es a ofrecer seguridades y ausencia total de dudas, desde "ismos" (institucionales o personales) y demás sistemas de apegos, para los que la duda es el cáncer de su lógica dual; quizá convenga recordar al Nóbel R. Eucken (1925), cuando decía, como es nuestra tesis: "Únicamente los caracteres mediocres dominan fácilmente la duda y la rechazan como monstruosa" (p. 264); sólo que, lo que el autor tenía por "mediocre" nosotros, más técnicamente hemos denominado *egotizado*.

Desde nuestro punto de vista, dudar es la posibilidad de construir y construirse, desde un proceso intencional en el que caben diferenciarse dos momentos básicos: a) El abandono de apegos actuales; b) La búsqueda del nuevos motivos de apego. Ambos momentos se traducen, normalmente, en una sensación de incomodidad, debida al emprendimiento de los nuevos procesos de adaptación intelectual que ello requiere, y ante el cual el ánimo, naturalmente, presenta resistencias reactivas al cambio: pereza, inercia cognitiva (tendencia a continuar con los mismos apegos), etc. Ratifica lo anterior la apreciación del psiquiatra M. H. Erickson (1986), al percibir esta tendencia (tentación) cuando dice: "Todos aceptamos en seguida cualquier explicación simplista que nos absuelva de pensar" (p. 172).

Por ello, a la hora de aplicar este principio de didáctica, es requisito comunicar dos ideas básicas: a) Que el tránsito desde la quietud hacia la duda puede entenderse, no sólo como un resultado del estado de ánimo radicado en la incertidumbre, o como un

impedimento para continuar cómodamente apoltronado, sino como la condición sine que non para desarrollar un razonamiento original y creativo, crítico y riguroso, orientado por un eje dotado de sentido: la posibilidad de evolución interior; b) Que esa repercusión evolucionista requiere la inversión de un empleo vigoroso del ánimo, en un esfuerzo para el que se precisa autodisciplina, serenidad, constancia y conciencia; desde una perspectiva parecida, ya lo observaría el "genio irónico de Sócrates, quien, induciendo a sus discípulos a la búsqueda de la verdad a través de las sombras de la duda, habló de dolor de parturientes" (V. García Hoz, 1946, p. 412); y es que la presencia de *sombras* delata inexorablemente la existencia de algún *foco luminoso*, mientras la *claridad muy evidente* podría ser el tono de *negrura* a la que la *vista* se ha podido acomodar.

Aunque la posibilidad de dudar sea inherente a la capacidad de conocer del ser humano, los profesores de cualquier nivel educativo suelen no atenderla formalmente, debido, entre otros, a cinco puntos básicos: a) Los cuestionarios ministeriales o de la administración educativa política correspondiente no expresa la posibilidad; b) La comunicación de la duda se entiende contradictoria con la transmisión de contenidos finiquitos, sobre los que se enuncian los objetivos de enseñanza; c) Dudar supone desatar (desapegar) conocimientos, pero no anclarlos (adherirlos) a contenidos determinables (en cuanto a su índole y al tiempo), con lo que el profesor puede entender que escapan a su control (evaluación); d) Comunicar duda ha de responder, previamente, a un sentido al que la misma se oriente, y no está claro cuál pueda ser éste, ni existe una fundamentación que lo esclarezca; e) En consecuencia, no se forma a los

docentes para tal conocimiento

Intentemos satisfacer los interrogantes del apartado d), requisitos directos del e). Respecto al primero, es preciso subrayar que, si la duda, como proceso didáctico, puede entenderse como comunicación de inquietud por el conocimiento y la didáctica es, precisamente, el arte de la comunicación de inquietud por el conocimiento para evolucionar personal y colectivamente, posiblemente la didáctica pueda ser entendida como *arte de enseñar a saber dudar*, entendiendo por *dudar*, en este contexto, adaptar conocimientos para interiorizarse y evolucionar; o sea, dudar con sentido de evolución personal.

Es en función de ello como hay que colocar los conocimientos finiquitos o contenidos inmodificables de enseñanza, y no al revés; de modo que la actitud de duda, como necesidad de aprender y componente efectivo del aprendizaje, los preceda, y una duda mejor y más compleja, entendida como posibilidad para continuar conociendo, los suceda. Al hilo de ello, puede ser pertinente mencionar una reflexión de P. N. Gruznev, recogida en un texto de G. S. Kostiuk (1986), relativo a la relación recíproca entre educación y desarrollo de la personalidad. Así:

P. N. Gruznev ha subrayado que "a menudo la enseñanza está a tal nivel que, en vez de contribuir al desarrollo de las capacidades intelectivas, en realidad las sofoca". Esto ocurre cuando se aplican métodos de enseñanza equivocados, cuando prevalece el dogmatismo y el formalismo (p. 47).

En relación con el segundo, sería interesante

y lógico, desde un punto de vista didáctico, proceder a realizar evaluaciones tardías; es decir, observaciones o comprobaciones del proceso de aprendizaje mucho después de haber tenido lugar la comunicación didáctica. A mi juicio, una comunicación didáctica germina si la inquietud por el conocimiento que ha podido transferir comienza cuando acaba como acto de comunicación; y ha sido realmente exitosa, si un mes, un año o diez años después continúa repercutiendo en aprendizajes, debidos a ella. Sólo si la duda acompaña ilustrando a la didáctica, podrá estimularse esa fertilidad y esa tardanza (maduración y procesamiento de la información), que habrá hecho bueno su carácter de *principio*. Por y para ello, podría ser coherente que cada profesor evaluase, no sólo los aprendizajes provenientes de su enseñanza, sino también los debidos a las enseñanzas de otros profesores anteriores.

Respecto al tercer problema, caben dos respuestas complementarias: por un lado, es importante que el ego del profesor no condicione ese sentido; por otra, que el sentido por excelencia capaz de ofrecer garantías, sin caer en mayor egotización, es la evolución humana, con todo lo que ello comporta o, en su defecto, otros apegos menos negativos (según se especifica en el capítulo correspondiente).

Dudar bien es saber sopesar sin prurito y con ánimo de evolución. Es decir, sobre provisionales estancias de conocimientos más y más complejos, abiertos y convergentes. Enseñar a dudar puede corresponderse, con enseñar a relativizar el conocimiento en todos sus niveles de realización y concreción: desde el lenguaje expreso y los más elementales procesos comprensivos, hasta los procesos

creativos más complejos. Y enseñar a dudar requiere, previamente, querer hacerlo, saber hacerlo, hacerlo, estar bien haciéndolo y "ser más" haciéndolo.

Existen muchos profesores refugiados (o asegurados) en la relativa pobreza o riqueza de su práctica. La duda es un recurso fundamental para percibir las tangentes de *bucles* reiterativos (con su *altura* atrofiada), y pasar a *espirales* de evolución y crecimiento sobre la propia producción intelectual. Ese crecimiento, que sobre el analógico de la espiral equivaldría a la distancia vertical, proporciona capacidad de visión. Una cualidad que, sobre todo desde el pensamiento clásico de Oriente, se ha hecho equivaler a la conciencia superior, asociada a un *despertar* (próximo a los eureka, kairos, insight, awareness, gestalt, etc.) del conocimiento, someramente analizados por Occidente.

Desde el ámbito del zen se dice: "Cuanto mayor es la duda, más grande es el despertar; cuanto menor es la duda, más pequeño es el despertar. Cuando no hay duda, no hay despertar" (Ch. Chen-Chi, 1961, p. 90). Sólo cuando se llega a un despertar considerable, empieza a perder sentido mantener las dudas como antes. Hasta ese momento, el problema fundamental de quien pretende evolucionar con la duda será creer que se ha llegado a esa cota, cuando no es así.

Comprender con objetividad la conveniencia de aprender a dudar, querer hacerlo y practicarlo con sosiego, sobre el deseable hábito que ello pudiera proporcionar, equivale a saber aprovechar mejor la flexibilidad que naturalmente da el conocimiento.

III PRINCIPIO DE CONVERGENCIA (DE LOS "ISMOS"). La introducción para este tercer principio de didáctica destinado al control y superación del ego (contenidos, conocimientos, conclusiones y consolidaciones egotizadas) podría ser el siguiente:

En una sociedad tan escorada, se hace cada vez más necesario desarrollar conocimientos capaces de identificar las variables que afectan a la evolución humana. El paso preliminar podría ser el diagnóstico serio del porqué de sus fracasos. Quizá entonces puedan entreverse las causas por las cuales la humanidad medra interiormente tan despacio, y por qué aún no ha aprendido a converger...

La maduración humana sólo podrá ahormarse más allá del ego, más allá de todo "ismo", más allá de toda dualidad. Quizá entonces amanezca una forma distinta de conocer y de existir, capaz de colocar, expresamente, el bienestar particular en función de un "más ser" general, todavía ausente (A. de la Herrán Gascón, 1993b, cuarta de portada).

Sintetizando parte de lo que hasta el momento hayamos podido apuntar hacia los "ismos" (o -ismos), podemos resumir que: a) Pueden hacer referencia, casi siempre, a objetos de apego de carácter compartido (sistemas, doctrinas, escuelas, movimientos, autores, etc.); b) Son perceptibles desde una doble naturaleza: 1) Social, en tanto que objeto emisor del apego; 2) Individual, como representación mental del sujeto apegado; c) Detentan una manifiesta naturaleza sistémica, que hace prevalecer su definitoria razón ser (equifinalidad), sobre cualquier otra, supraordinada, paraordinada, coordinada o subordinada; d) El apego a un "ismo" comporta normalmente los signos y síntomas señalados en el título correspondiente; e) Un

sujeto identificado a un "ismo" elabora, de ordinario, los conocimientos sesgados que se señalaron en el capítul correspondiente; f) En conjunto, podemos afirmar que la dependencia a un "ismo" conlleva ausencia de autonomía (afectocognitiva), lo que es legible como falta de madurez; g) El estado normal (quizá no el natural) del ser humano es su desarrollo psíquico, en el seno de un maremágnum de "ismos" (tanto los que dispone como la continua oferta social de todo tipo); h) La tendencia de los "ismos" es a no ser istmos entre sí, a no ser que su alianza conforme sistemas más amplios, organizador alrededor de nuevas equifinalidades; i) Admitiendo que: "lo que se eleva, converge" (P. Teilhard de Chardin), podríamos sostener que los "ismos": 1) No pretenden converger; 2) Más bien, fragmentan la sociedad y la mente individual; 3) Luego, no se elevan (maduran socialmente) de un modo significativo; 4) Contribuyen poco, pues, a la evolución humana; j) La organización psíquica individual y social de los "ismos" está arraigada en el razonamiento dual o parcial, y se desarrolla sobre esta forma de conceptuar la realidad; k) El hecho evidente de que la tendencia dialéctica (unificadora, común, sintética, reconciliadora, relacionadora, convergente, globalizadora, universalizadora, etc.) abunde en una escasa medida, refuerza la dinámica humana vertebrada sobre los "ismos" e impide su rectificación consciente; l) Desde el punto de vista de la evolución humana, es señalable que se verifica una tendencia espontánea lábil, en el sentido de convergencia entre los "ismos"; en efecto, la historia muestra que, con todo, en ninguna otra época ha habido tanta anuencia como en la actual.

Más allá de la congratulación por ello (transformada, cómo no, en optimismo existencial y

fuente de motivación y trabajo), podríamos reconocer que, sin incurrir en la precipitación, el entrometimiento o la violencia en los aprendizajes, la educación, mediante la didáctica, tiene el deber, de coadyuvar, consecuentemente, a la promoción de la superación de los "ismos", sobre las siguientes premisas: a) El proceso de superación de los "ismos" ha de entenderse como una invitación al ejercicio del razonamiento dialéctico sobre el dual; b) La finalidad no es la predominancia de una postura distinta que, a modo de un nuevo "ismo" camuflado, venza o convenza a la anterior, sino una posición que converja con la anterior; c) De aquí que toda superación ofrezca, como resultado final, un englobamiento (y no un rechazo o apego negativo) de la postura parcial previa; d) La visión global resultante proporcionará la misma globalidad como elemento alternativo, y permitirá contemplar las opciones menos amplias y sus sesgos relativos más conscientemente, a priori; e) La posible didáctica no garantiza (ni tiene por qué hacerlo) la desidentificación con la postura parcial y la reidentificación en otra más amplia, sino la comunicación de esa posibilidad y ese derecho, encaminados a la provisión de reflexión más consciente (mejor conocedora), relativa a la propia opción; una pretensión violentadora o un empujar entrometido hacia la superación de un "ismo" puede causar en el alumno recelo y producir el efecto contrario; no ha de pretenderse cosechar, porque la ampliación del punto de vista del alumno -y también del profesor- viene determinado por su desegotización y su nivel de amplitud de conciencia, y los correspondientes cambios, si llegan, son lentos, precisan tiempo; f) Con determinados alumnos muy egotizados, es conveniente trabajar sobre "ismos" donde la implicación personal se dé en una escasa medida; de este modo, es posible

que se transfieran resultados y procesos del caso indirecto al propio, evitando rechazos dirigidos al objetivo (facilitar la superación), al profesor o, lo que es más grave, al procedimiento emprendido para ello.

El siguiente es un procedimiento de enseñanza y aprendizaje, específico para ser emprendido en el desarrollo de este principio de didáctica. Su origen es la actitud y voluntad (o generosidad) orientada a la búsqueda y el encuentro de la posible convergencia que pueda existir entre dos o más "ismos". Si esta actitud no existiera, no habría posibilidad siquiera de intentarlo. Su pretensión es el trabajo deductivo e inductivo que puede colocar el conocimiento del alumno por encima de cualquiera de las ofertas que puedan emitir, capaz de proporcionarle mayor conciencia (comprensión y responsabilidad consecuente).

Toda vez que cualquier "ismo" tiene una naturaleza sistémica y está dotado de una equifinalidad a priori que le incapacita para unificarse con otros (porque, en tal caso, podría dejar de existir como tal), es fundamental colocar la fuente de motivación por encima de los "ismos" en juego; de tal modo que no se proceda a la pretensión de convergencia desde sus definitorias coordenadas egóticas, sino desde el sentido de la evolución humana (noogénesis) o desde la hipótesis del posible "punto Omega" (P. Teilhard de Chardin), capaces ambos de justificarla, desde una lógica optimista conveniente de ser asumida por la educación.

El procedimiento parte de la siguiente premisa: todo "ismo" es simultáneamente, respecto a cualquier otro "ismo" de su misma índole

relativamente diferente y relativamente idéntica, luego es relativamente semejante. La diferencia entre ellos radica en lo existencial: el presente, los propios contenidos, los intereses y procesos del sistema para sí mismo, y su cualificación humana. La identidad entre dos o más "ismos" es posible buscarla en lo esencial: la razón de ser, sus egos, su conciencia, el conocimiento, la propia evolución y a la condición humana. La semejanza se encuentra en las relaciones y los nexos funcionales que vinculan una y otra, y pueden promover su futura convergencia, o la favorecen en la actualidad, en la medida que sea.

Consiste en las siguientes tres fases, a realizar en la comunicación didáctica: a) Egotizada (identificación): Análisis de los "ismos": 1) Desde el punto de vista de sus diferencias, como motivo de su arraigo egótico, por separado y en su estado actual; 2) Desde el punto de vista de su identidad o parte no egotizada; b) De desegotización (desidentificación): Colocación (renuncia) de lo desemejante, en función de lo idéntico, en cada "ismo", por separado, para encontrar motivos de aproximación de uno con otro, desde el sistema de referencia de la evolución humana; c) De convergencia (reidentificación): Aproximación, comunicación o unificación (encuentro de gestalts) entre ellos, posibilitada por la prevalecencia de su semejanza, desde el punto de vista de la cual merece la pena subordinar el apego a las divergencias (que se asume como secundario), a lo que las unifica (que se tiene como principal), en interés de la evolución humana (que se adopta como referencia).

Dependiendo del punto de partida en que se encuentren los alumnos (egotización general de sus actitudes, intereses, convencionalismos, etc. o de sus

"ismos" generadores en particular) y de la naturaleza de los "ismos" como contenidos de enseñanza, la didáctica se puede orientar a la consecución de los siguientes objetivos de proceso (propios de la "fase de convergencia"), relativos a un mayor evolucionismo: a) Respeto; b) Reconocimiento; c) Reconciliación; d) Paz; e) Indiferencia; f) Tolerancia; g) Solidaridad (actitudinal); h) Ayuda; i) Comunicación para aproximarse; j) Colaboración (por interés recíproco); k) Cooperación (para proyectos externos); l) Conjunción; ll) Concurrencia; m) Unión; n) Desarrollo o progreso conjunto; ñ) Evolución o crecimiento interior conjunto.

Lo anterior es especialmente válido en los momentos sociales que vivimos, caracterizados entre otras cosas por la coexistencia de multitud de *valores* (asociados a aquellos "ismos") entendidos como ofertas de apegos contrapuestos (identidad y diferencia, competitividad y cooperación, internacionalismo y segregación, etc.), cuya convergencia puede encontrarse sólo más allá de toda dualidad, porque el conocimiento de cualquier par maniqueo puede situarse más allá de toda infraestructura sistémica, que lo nutre y mantiene.

Cuando dos "ismos" se aproximan entre sí en la mente del alumno, están convergiendo, de hecho. Cuando la aportación didáctica se masifica, el beneficio humano puede ser inefable. Es probable que los alumnos que hayan podido conocer esta posibilidad con sus profesores, sean los mismos que algún día, como investigadores o como usuarios de los "ismos", puedan sentarse en torno a una mesa a debatir su posible convergencia. En la medida que esta utopía pueda tener una mínima posibilidad de realización futura,

podemos mantener que quizá entonces la educación esté cumpliendo su función.

Como complemento de este procedimiento y para consolidar la postura del conocimiento, una vez que, en el grado que sea, los "ismos" han convergido, es útil al conocimiento tener más ideas a que aferrarse. Es posible, para ello, coadyuvar a nuevas "identificaciones positivas" (ver capítulo correspondiente), por ejemplo, orientadas a la evolución humana, la ausencia de ego, el autoconocimiento, la conciencia, la mencionada hipótesis del "punto Omega" etc.

Para desarrollar este principio, es un requisito lógico e indispensable partir de lo diferencial, para, en un segundo momento, pretender su convergencia. Decía G. W. F. Hegel, en una conocida alocución: "La contradicción es la raíz de todo movimiento y de toda vida; una cosa sólo se mueve, posee una fuerza y una actividad en la medida en que lleva en sí una contradicción". A lo que podemos añadir la de K. R. Popper (1983): "La fuente [del conocimiento] puede ser el descubrimiento de una incoherencia lógica" (p. 48).

La asunción de este principio de procedimiento de enseñanza y aprendizaje podría ser criticable, al menos, desde tres argumentos que se suelen desarrollar desde sujetos y actitudes apegadas a los "ismos" objeto de convergencia, por una voluntad estática, divergente y sin ánimo de convergencia, cuya percepción se restringe a su propio sistema de adherencias:

Argumento I: *"Es una violencia al proceso*

natural de aprendizaje": A ello podría objetarse que toda educación es, en gran medida, un acto violento, gracias al cual, no obstante, el ser humano no está todavía gruñendo; de todos modos, es preciso reconocer que cada persona tiene su nivel de egotización, su grado de madurez afectocognitiva, y sus inquietudes; en consecuencia, podría ser la consigna no es otra que la enseñanza se coloque en función del aprendizaje, y que sea la propia necesidad del alumno la que demande más conocimiento, en el más puro sentido constructivista; por otro lado, el procedimiento está bastante trabado en lo que podría denominarse sistema lógico ternario o ternario, con lo que es factible pretender estimular el aprendizaje del alumno amparándose en la propia razón y apelando al buen pensar, siempre condimentado con cierto humanismo necesario;

Argumento II: "*Supone una pérdida de libertad para las opciones del 'ismo'*": Es rebatible con los siguientes argumentos concatenados: a) Primera demostración: 1) La vida individual parte de la, a la vez, *dictadura feroz* y potencial grandioso del código genético, y, sin embargo, la única finalidad del genoma humano es la evolución del ser, desde el desarrollo armónico de sus capacidades; 2) La vida social no puede renegar de sus componentes individuales ni grupales, y, sin embargo, su realización válida es la evolución del colectivo social; 3) Las vidas individual y social, consideradas como componentes de la noosfera, vierten ambas en su evolución, y ¿es acaso esa guía una falta de libertad, o no puede considerarse más bien un privilegio?; 4) Ciertamente, la cuestión radica aquí en considerar si la presencia de una tendencia a la evolución es ausencia de libertad, o si se trata justamente de lo contrario; 5) Se confunde esa

inherencia evolucionista (tanto individual como colectiva), con el condicionamiento psíquico; la mayor prevaencia de condicionantes sí constituye una consecuente falta de libertad; 6) Puesto que los "ismos" se traducen, al cabo, en poderosas organizaciones de condicionantes, y la convergencia de ambos, inducida desde su desegotización, es lo que los liberaría de ellos, reidentificándolos con su inherencia evolucionista, que es precisamente lo que es contrario al condicionamiento o a la ausencia de libertad, queda demostrado por partida doble que el procedimiento orientado a la convergencia de los "ismos", lejos de negarla, aporta mayor libertad al ser apegado; 7) Por otra parte, no puede haber menor libertad que la derivada de una vida que se desarrolle en contra del sentido natural de la evolución; en este caso, además de poca libertad, se trataría de una tarea imposible; 8) El "ismo" actúa favoreciendo sus condicionantes a toda costa y sobre la tendencia inmanente a la evolución; luego puede proporcionar sensaciones de adaptación restringidas, pero desconectadas con la finalidad de evolución que lo envuelve indistintamente junto con aquellos otros "ismos" a los que se enfrenta o con los que se distingue; b) Segunda demostración: 1) Un átomo tiene menos grado de libertad que una ameba; a su vez, ésta lo es menos que una liebre, que lo es menos que un ser humano; 2) La conciencia (autoconciencia), entendida como conocimiento, responsabilidad, compromiso y capacidad de visión, proporciona mayor libertad; 3) Puesto que la conciencia que se desarrolla en el seno de un "ismo" es restringida, fragmentada y parcial, en quien se haya verificado una convergencia entre dos o más "ismos" tendrá una conciencia más amplificada, a priori (por disponer de más conocimiento, responsabilidad, compromiso y capacidad de visión); 4) Luego, tendrá

mayor libertad que quien permanece identificado a un solo "ismo"; c) Tercera demostración: 1) Una idea válida de libertad es la capacidad de elección; 2) Quien ha hecho proceder a su conocimiento en el sentido de la convergencia de dos o más "ismos" tiene más posibilidades de elección; 3) Luego, es más libre.

Argumento III: *"Significa una pérdida de identidad de los 'ismos'"*. Puede demostrarse que no es así, con la siguiente deducción: a) Si la identidad de un "ismo" consiste en que sus miembros siempre estén apegados a ello, más que de identidad, lo propio sería hablar de identificación; b) Un "ismo" que, en la mente de un alumno, converge (se aproxima) con otro, pierde en identificación (a su intransigencia, a su rigidez), pero no en identidad; c) Análogamente, un vaso de agua vertido en la mar no sólo no pierde su identidad (porque no deja de ser agua), sino que será más; un símil semejante, pero mucho más poético, utilizó P. Teilhard de Chardin (1962) para finalizar "El porvenir del hombre", cuando decía: "En el seno de un Océano tranquilizado, pero en el que cada gota tendrá conciencia de permanecer siendo ella misma, terminará la extraordinaria aventura del Mundo" (p. 379); algo semejante a una frase de tres palabras que solía repetir: "La unión diferencia", o que en otra parte de la misma obra desarrolla, al afirmar, desde un punto de vista personal, que: "La unión, la verdadera unión, la unión de espíritu y corazón, no esclaviza, ni neutraliza los términos asociados. Los superpersonaliza" (p. 147); evidentemente, esta afirmación sólo es válida como demostración, si se reflexiona en profundidad; d) Por otra parte, ni la unión, ni, por supuesto, la convergencia entre "ismos" son posibles, si no existe una previa desidentificación del propio (en caso de ser un "ismo" objeto de apego

del aprendiz), para poder reidentificarse en el otro, pudiendo, en sentido estricto, dilatar la identidad; e) Luego, la pérdida de identificación y su consecuente convergencia incrementan la identidad, no la merman.

Finalmente, remarcar una caución importante: la progresiva complejidad del conocimiento no necesariamente va unida a la evolución del mismo conocimiento. Dependerá de si se organiza *plectonémicamente* (enrollado alrededor de un eje) sobre el ego (el interés y lo estimado como propio) o la conciencia. Por ello, los aparentes avances sobre puntos de contacto, aproximación, encuentro, etc. entre dos o más doctrinas, sistemas de identificación, etc., aunque positivos a priori, no tienen por qué serlo a posteriori, ya que no toda absorción, adscripción, asociación, anexión, unión, etc., coyuntural o permanente entre "ismos" ha de suponer una verdadera convergencia con la evolución humana. En efecto, si dos sistemas o representaciones sistémicas identifican sus ámbitos a una equifinalidad reforzada, y esa nueva pretensión no va más allá del "ismo" resultante, el producto podría carecer no sólo de todo interés educativo (desegotizador), sino que podría invitar a que el conocimiento del alumno pudiera terminar, en caso de consumarse el aprendizaje, más recalcitrantemente dual que al principio. La verdadera convergencia entre "ismos" se realiza con el propósito de la evolución humana y con ella, y la justificación es pretende enriquecerla más directamente; pero no en nombre del propio ego, sino de la humanización (*noogénesis*), por medio del "ismo" al que el se entiende como propio se aproxima.

Desde el punto de vista de la evolución humana, la posibilidad de convergencia es a los

"ismos", lo que la desegotización es a la conciencia desde el referente de la personalidad. Y la didáctica, como *espita* catalizadora del conocimiento que parte de las personalidades, posible potenciadora del pasado absoluto, convocadora del futuro absoluto en potencia y desembocadura de todas sus querencias en el *delta* del momento presente, ha de actuar consciente de todas las dimensiones que acompañan a su trascendente e importante labor.

INTRODUCCIÓN A LOS PRINCIPIOS
DERIVADOS O CONSECUTIVOS. De los tres
anteriores, caben inferirse sendos principios
consecutivos a los primeros, derivados sin
discontinuidad. Con otra lectura, también podrían
conceptuarse como formas principales de desarrollo y
aplicación, para llevarlos a término, desde la
comunicación didáctica. Por tanto, no por colocarlos
tras ellos han de comprenderse como subsidiarios que
los precedentes o diferentes a los anteriores, sino
como inferencias de aquéllos, para facilitar o continuar
su entendimiento. Son éstos:

IV PRINCIPIO DE *ELIMINACIÓN*. Es el principio continuación del de autoafiliación. Se orienta a promover en los profesores la actitud de que es posible y en ocasiones conveniente enseñar a los alumnos a comprender para desechar o superar aprendizajes, y de que es fundamental para sus vidas que, en ocasiones, sobre estas premisas sepan *descondicionarse* de ellos.

La actitud correcta puede asimilarse a la que para sí enunciaba el Swami Vijayananda (1975) en una conferencia pronunciada el mes de junio de 1933:

Soy un estudiante, mi religión consiste en aprender y lo estoy haciendo desde el principio de mi vida; aprendiendo cosas nuevas, reaprendiendo cosas viejas y desaprendiendo muchas otras. No sólo acumulamos nuevas experiencias a través del aprendizaje, sino que sucede muy a menudo que desaprendemos lo que antes aprendimos (p. 9).

La cuestión preliminar podría ser: ¿cuáles? La respuesta podría desdoblarse en dos momentos: en un primero, aquellos que puedan encontrarse de acuerdo con lo que aporta la autofiliación del profesor, los síntomas, rasgos y comportamientos egóticos del que el docente manifieste estar apegado, en alguna ocasión (informal u oportuna). En un segundo momento – porque esta sería la pretensión de la posible didáctica –, los síntomas, rasgos y comportamientos con que pueda estar apegado egóticamente el alumno, con el fin de que la didáctica que con el se desarrollara le preparase fehacientemente para su vida.

Eliminar conocimientos no se refiere a la disolución o transformación de contenidos (olvido,

intervención sobre el recuerdo, neutralización hipnológica, sublimación, etc.), sino a la pérdida de significación de la sesgadura que satura o impregna un conocimiento, debido a su reconocimiento como parcialidad lógicamente superable. Cuando, desde un nivel de conciencia no egótica se reconoce un contenido mental como adherencia o identificación, el sistema psíquico puede proceder a una reacomodación de los conocimientos, con el contenido mental más desegotizado o en trance de estarlo. De este modo, puede decirse que se "elimina", aunque más propio sería apuntar que se relega o se transforma.

Cuando San Juan de la Cruz habla de la purificación de la memoria, se refiere a purificarla de toda emoción. No anclarse en los recuerdos ni sufrir de nostalgia, ni de añoranzas. Liberarse de las emociones del pasado; liberar la memoria de toda emoción para recibir limpiamente todo lo nuevo (A. de Mello, 1987b, p. 42).

Algo similar a este principio es lo que A. de Mello (1987b) denominaba "reconocimiento de la propia añadidura" y "desprogramación", desde el marco de la orientación clínica, ciertamente válido, *mutatis mutandis*, para la comunicación didáctica:

En mi profesión de psicólogo advierto cada día esto. Lo primero que tiene que entender el buen psicólogo es que el que viene a él no busca la curación, sino el alivio, la comodidad, pero no quiere cambiar; es demasiado expuesto y comprometido.

Es como aquel que estaba metido en la porquería hasta la boca y lo único que le preocupa es que no le hagan olas, que no lo saquen de allí. Lo malo es que

la mayoría equiparan la felicidad con conseguir el objeto de su apego, y no quieren saber que la felicidad está precisamente en la ausencia de apegos (p. 35).

El ser humano tiende, naturalmente, tanto a adaptar (asimilar y acomodar) nuevos conocimientos, como a reacomodarlos, con algún criterio. Por tanto, probablemente, también existan modos naturales de estimular tal proceso de reacomodación. A mi juicio, este tipo especial de aprendizaje fructifica sobre todo en la más cuidada e íntima reflexión. Por ello, quizá sea interesante contemplar la meditación como procedimiento armonizador altamente eficaz.

Cuando el profesor y el alumno han aprendido a aplicarse este principio, el saber eliminar puede constituirse, lógicamente, en un hábito requisito o antecedente de otros aprendizajes futuros. Esta capacidad era la que, según se recoge en una famosa anécdota el maestro Nan-in requería a su visitante, antes de iniciar la comunicación didáctica:

Nan-in, un maestro japonés de la era Meiji (1868-1912) recibió cierto día la visita de un erudito, profesor en la Universidad, que venía a informarse acerca del Zen.

Nan-in sirvió el té. Colmó hasta el borde de la taza de su huesped, y entonces, en vez de detenerse, siguió vertiendo té sobre ella con toda naturalidad.

El erudito contemplaba absorto la escena, hasta que al fin no pudo contenerse más. "Está ya llena hasta los topes. No siga, por favor".

"Como esta taza", dijo entonces Nan-in, "estás tú lleno de tus propias opiniones y especulaciones. ¿Cómo podría enseñarte lo que es el Zen a menos

que vacíes primero tu taza? (R. Melcón López-Mingo, 1979, p. 11).

V PRINCIPIO DE CONOCIMIENTO PURO. Es el principio derivado del de duda. La duda puede ser una oscilación prometedora que busca un lugar donde posarse. Los polos de esa búsqueda, vengan de personas, ideas, "ismos", etc. suelen ser esquemas cognitivos ajenos al sujeto. Opciones posibles que, por su naturaleza dual, invitan normalmente a ser asimiladas con exclusión de las otras, tenidas por contrarias; máxime, si lo que comunican es certeza, seguridad y quietud afectocognitiva.

Ante ello, los resultados de este proceso natural, inicialmente dinámico, pueden ser: a) Identificación con una de las opciones; b) Reiteración obsesiva de la duda, en el mismo nivel de complejidad; c) Identificación con una de las opciones, en un nivel de complejidad superior; d) Identificación con una forma más compleja de la misma opción dual; e) Identificación con otra derivada de la polaridad original, en el mismo nivel de complejidad; f) Identificación con otra derivada de la polaridad original, en un nivel de complejidad superior; g) Identificación provisional con otra duda derivada de la original, en un nivel de complejidad superior; h) Olvido total o relegación inconsciente del sistema formado por la duda y sus opciones.

Independientemente de estas posibilidades, lo que podemos destacar es que, en virtud de la duda, el conocimiento ronda al sesgo, con el permanente riesgo de que se detenga o se aquiete en una opción parcial y sesgada a priori. Luego, dentro del proceso del conocimiento, podemos distinguir los siguientes componentes, que normalmente aparecen en unicidad o combinadas: a) Opciones duales, cuya elección dependerá de: 1) El empuje externo, por ejemplo,

proveniente de la intención consciente o tácita de un profesor; 2) Su atractivo intrínseco; 3) Su significación para el sujeto; b) Duda, dependiente de: 1) Grado de apego por alguna opción; 2) Evolución personal del sujeto; c) Tendencia al sesgo, dependiente de: 1) Grado de egotización; 2) Refuerzos externos.

Teniendo en cuenta esto, denominaremos conocimiento puro al ordinario, desprovisto de sesgo. Porque el conocimiento llama al conocimiento, conocer es un imperativo irremediable para el ser humano. Pero también, porque la sesgadura llama a la sesgadura, el mantenimiento o incremento de esa inercia hacia la torcedura puede ser otro imperativo. Desde un punto de vista didáctico, la cuestión es, primero, creer en la posibilidad de que puedan darse aprendizajes y conocimientos y, por ende, desarrollarse capacidades y la infraestructura de la personalidad insesgadamente; segundo, adoptar la ausencia de condicionamiento como la alternativa más deseable; y tercero, saber cómo orientar el quehacer comunicativo con el alumno para, cuando menos, tender a tal fin.

Desde el marco cultural de una sociedad que no sabe converger, quien aspira a la no-parcialidad de su conocimiento, tiende a ser descalificado o a ser tachado de *raro* o excepcional, por quienes aprecian el intento de neutralidad desde el marco de alguna sesgadura. (Lo normal es estar afiliado a algo, adscrito a una opción, encasillarse en una dualidad.) Sin embargo, es importante tener en cuenta que: a) Las construcciones cuyo principio y desarrollo está escorado, no pueden llegar muy alto así; desde un punto de vista lógico, su final, adelantable por su torcedura, es el desmoronamiento o su corrección; b)

La búsqueda del conocimiento puro exento de sesgos es, en principio, una pretensión legítima y natural del ser humano. para la que está favorablemente predispuesto.

Si, de una parte, existe sesgadura y existe conocimiento y, por otra, la didáctica no se ocupa de otra cosa que de la dialéctica entre comunicación y conocimiento. ¿qué impide tomar en consideración las variables que afectan a la comunicación de sesgaduras? La didáctica, mediante sus profesores, tiene el derecho-deber (sólo tímidamente satisfecho) de saber cómo puede liberarse el conocimiento de lastres (apegos), para dejarlo solo, con el fin de que pueda profundizar mucho más y con mayor facilidad. El profesor se convierte, así, en el mediador o catalizador, capacitado para amortiguar la naturaleza entrometida de la educación que, por su escasa conciencia y compromiso, aumenta con las escoraduras absorbidas sin discusión de imperativos sociales. Y, sobre todo, en el agente social una de cuyas funciones prioritarias es garantizar el derecho a la evolución interior del alumno, propio de la condición humana del alumno, en una verdadera libertad; o sea, sin escorarse intencionalmente a escoradura alguna, en función de cualquier cualificación.

Este fenómeno puede ser central en formación del profesorado, porque, desde el marco de las carreras docentes, se suele escuchar que ciertos autores -como T. Popkevitz- admiten la imposibilidad de la neutralidad en teorías y personas, sin haber profundizado en ella lo suficiente, y como respuesta cómoda a su limitada reflexión. A propuestas como éstas, costosas de abordar por carecer de ideas de afianzamiento, siguen fielmente quienes, amparándose

en un criterio tácito de autoridad, da por buena aquella demostración de inactividad. Y una cosa es que una meta sea costosa o lejana y otra que, por serlo, se renuncie a caminar hacia ella. Proceder de este modo, o asumir la minusvalía que aquella actitud asocia es, a mi juicio, una muestra profesionalidad disminuida, cuya causa se comparte y se suele justificar colectivamente.

La pretensión legítima y natural del conocimiento insesgado, destinado a ideas y creencias, opiniones y críticas, predisposiciones, generalizaciones, conceptuaciones (formaciones de conceptos), convencionalismos, prejuicios y otras formas más complejas, puede ser abordada en los centros de formación de profesorado y por los profesores no universitarios, desde actitudes preventivas, correctivas, mejoradoras, etc., apoyando la didáctica en el resto de los principios suscritos en este capítulo. El objeto de la didáctica sería lograr que el profesor en formación o el alumno no universitario llegue a hacer suya esta inquietud dinámica, tras haber comprendido su motivo. Para ello, ha de conocer los sesgos: sus formas y manifestaciones, a mi entender correspondientes con los tipos de identificaciones, en los que ya nos detuvimos.

Cuando esta andadura se inicia, la búsqueda del conocimiento puro o equilibrado conlleva una tendencia constructiva, interpretable como una resistencia al sesgo, no como oposición, sino como: a) Renuencia a caminar por vericuetos extremosos o parciales superados, cuyo seguimiento sería más tortuoso y menos económico; b) Tendencia a compatibilizar las opciones sesgadas con otras más elevadas, bien por presentar el sesgo compensado

mediante una ingración de los contrarios, bien por carecer de desviación alguna.

La creciente complejidad de la conciencia vertebrada desde conocimientos insesgados, sean espontáneos (naturales) o corregidos (compensados), supone ventajas que el razonamiento en libertad (o libre de sesgos) dirigido a la propia evolución trae consigo: a) Posibilidad de desarrollo de otros conocimientos insesgados; b) Comunicación de ecuanimidad (no-parcialidad) del propio conocimiento; c) Empleo espontáneo de la lógica dialéctica (no dual); d) Más reflexión y conciencia; e) Penetraciones cognitivas más rápidas, profundas y certeras; f) Capacidad de visión intelectual más amplia; g) Facilidad para percibir sesgos egóticos; h) Mayor interiorización, autoanálisis y comprensión de uno mismo; i) Aumento de creatividad u originalidad, como síntesis excepcionales y realización de novedades; j) Capacidad a priori de resolución de problemas y de realización de proyectos por vericuetos inéditos para el sistema de referencia del sujeto; k) Sensación de liberación de su conocimiento, interpretable también como pérdida del miedo a la libertad; l) Serenidad y equilibrio interior; ll) Mejor comprensión de otras personas; m) Conciencia de la propia experiencia de evolución (complejidad de la conciencia, con elusión de sesgos), etc.

En las carreras docentes se suelen abordar cuestiones de indudable interés muy relacionadas con lo que desde este principio tratamos: desarrollo de la creatividad, reflexión, abstracción, etc. No se habla, consentidamente, de ego, conocimientos insesgados, desidentificados, desegotizados, etc., o de la fortísima tendencia a la dualidad de las formaciones y empleos

del conocimiento y sus mediocres o peligrosas consecuencias. Sin embargo, es obvio notar que, si la creatividad, la reflexión o la abstracción no se conocen y practican desde la previa capacidad de hacerlo sin adherencias ni apegos, pueden no ser beneficiosas para la evolución interior del profesor en formación, y por ende, para la de sus alumnos. En estos casos, ¿cuál es el valor didáctico de su consecución? Desde luego, es interesante, como fundamento psicológico, saber que el "Proyecto Harvard" (1965-1978) interpretó, en sus conclusiones, que la abstracción era una característica común a los alumnos altamente dotados de seis años. Pero, desde un punto de vista didáctico, es, al menos, tan interesante la observación del premio Nobel B. Russell (1992), cuando infería: "En efecto, hablando en términos amplios, todo aumento de la abstracción disminuye la diferencia entre el mundo de una persona y el de otra" (p. 105). La cuestión es que, a un profesor con formación didáctica universitaria, la primera conclusión le resulta familiar y útil, pero la segunda no tiene casi utilidad ninguna, aunque le pueda parecer aceptable. El hecho radica en que, respecto al tema que tratamos, no hay casi ideas de afianzamiento, porque no se comunican, y no se comunican porque no se conocen generalizadamente.

Puesto que hemos admitido la posibilidad de existencia de un conocimiento puro (el resultante de suprimir los sesgos al conocimiento ordinario), podemos formular el concepto de calidad a priori de autorreflexión. Así, diremos que una autorreflexión tiene más calidad a priori, cuando ha sido hecha con conocimientos de mayor grado de pureza, o lo menos sesgados posible, con independencia de los productos que desde ella logre. El concepto de reflexión que exponemos es obviamente distinto al empleado

tradicionalmente, que no tiene en cuenta la sesgadura de los conocimientos que la integran, y que se fija en los productos conseguidos en ella. Sin embargo, a lo que apuntamos es a comunicar la idea de que es posible depurar (desparcializar) el conocimiento, para obtener procesos y productos personales, propios, auténticamente originales y creativos, desde los cuales:

- a) Se esté iniciando la construcción de una personalidad menos sesgada;
- b) Se comunique, tomando al conocimiento como sillar funcional, una mayor libertad interior;
- c) La significación percibida por el alumno, canalizable como inquietud por un tipo de conocimientos, motivos de investigación o inquisición, motivo de elección profesional, etc. no se basen en tomas de decisiones condicionadas por representantes entrometidos de un sistema educativo poco prudente, sino la presencia más respetuosa y discreta posible.

Creemos haber clarificado y aportado cuestiones radicalmente innovadoras (no nuevas) y necesarias, capaces de poner en entredicho lo que hasta el presente se había aceptado casi sin discusión, por parecer elemental. Por ejemplo, el filósofo J. Habermas (1982, 1985), educacionalizado con violencia, observa la sociedad en desarrollo sobre una creciente capacidad de autorreflexión. Esta idea, contenida y mejor fundamentada por P. Teilhard de Chardin, con la "ley de complejidad-conciencia", no es admisible desde el punto de vista didáctico que tratamos. Esa tesis es válida sólo en la medida que capacidad de autorreflexión es auténticamente "auto"; o sea, tiende a desarrollarse con conocimientos puros. Si ello se generalizara tanto como se pugna, también desde las aulas, por la promoción de lo parcial, desde el punto de vista de la ecuanimidad de los

conocimientos componentes los avances serán extraordinarios. La historia pasada y los momentos actuales de la misma historia nos enseñan, desde su peculiar *didáctica*, que cuando ha ocurrido lo contrario los resultados han sido catastróficos; con lo que, quizá esta perspectiva, esta prevención puedan tomarse como principios de la forma, el contenido, el objetivo y el fondo de toda comunicación que se tenga por *didáctica*.

VI PRINCIPIO DE UNIVERSALIDAD Es el principio complementario al de convergencia. Radica en la consideración de la actitud y los procesos orientados a la unificación de los "ismos" (individuales, colectivos o sociales), percibiéndolos no tanto desde su inicial diferencia, sino desde su identidad global, exenta de toda cualificación, y que los define como universales a priori, tengan o no conciencia de ello las partes implicadas (personas, "ismos", etc.). Pero también ha de entenderse como el estado no-fragmentario del ser humano, correspondiente a la consumación del principio de convergencia.

Desde un punto de vista terminológico, entenderemos por universalidad y unidad dos facetas del mismo acontecimiento: la primera, como sentimiento, actitud, conocimiento, estado de conciencia o mundo interior no fragmentado del sujeto; y la unidad, como el fenómeno correspondiente a esa percepción global.

La universalidad es una tendencia de futuro cuya promoción, de mano de la orientación, la didáctica y el profesorado, pudiera transcurrir a lo largo de una doble vertiente cognitiva: a) Origen, pretensión o marco de partida: El significado de esta vertiente se puede desglosar, a su vez, en: 1) Un estado a priori definido por el fenómeno único de la evolución, ajeno a toda representación mental, egótica o no; 2) La percepción egótica o fragmentaria de la realidad, -desde la cual un *principio de universalidad* para la formación básica de los profesores empieza a cobrar sentido-, en virtud de la cual lo parcial suplanta a lo universal; por ejemplo, cuando a un buen físico de un país importante se le tiene como *el físico más importante* del mundo; b) Final, culminación o

punto de llegada: Responde principalmente al hecho y la tendencia de que actualmente se tiendan a forjar semiuniones (políticas, religiosas, económicas, geográficas, ideológicas, etc.), casi siempre dirigidas a alcanzar metas de sistemas más amplios, pero todavía muy egotizados, por no considerar con honestidad y amplitud la variable *evolución humana*, ejemplos de ello son las comunidades económicas internacionales.

El esquema, profundamente radicado en el ego institucional o informal que le es propio a nuestros días, es representativo de un grado de evolución global intermedio y seguramente crítico, de lo cual conviene que el profesor sea consciente, comparándolo con la conciencia de universalidad de los individuos más adelantados en este sentido, de la misma sociedad. "La unidad, en la vida humana, no constituye un medio para el logro de ciertos fines. Es el medio por el cual llega el hombre a plenitud. La unidad es una meta" (A. López Quintás, 1991, p. 65). Una meta, propiamente educativa y didáctica, diría yo, que, como cualquiera de estos principios, primero ha de cuajar en la conciencia del profesor.

Sin embargo se percibe cómo desde los cuestionarios oficiales y las prescripciones ministeriales y administrativas relacionadas con la educación afianzan expectativas preuniversales comunidad autónoma, nación, continente (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, p. 79, adaptado), cuya parcialidad define el curso más elevado a pretender seguir.

Desde un punto de vista lógico, a la universalidad no se llega más que mediante la previa convergencia. Por esto, el profesor que asume una comunicación

didáctica orientada al desarrollo del principio de convergencia de los "ismos", ha de estar en un punto más avanzado del proceso de aprendizaje que procura inducir en sus alumnos. Este principio de universalidad puede aportarle al docente ese sistema de referencia desde el que conceptualizar, exigir y reforzar a sus alumnos.

En consecuencia, la universalidad es una premisa conveniente para que, adoptada como principio formal, sea realizada por la educación, desde la comunicación didáctica, a través de actuaciones como: a) Orientar reflexiones en grupo cuya alternativa sea ésta; b) Hacer prevalecer aquellos objetivos y contenidos educativos afines con esta tendencia; c) Trabajar hacia este sentido los que pretenden no serlo, más allá de toda cualificación y enseñando a apreciar y valorar lo relativo a la condición humana; d) Reforzar con equilibrio los esfuerzos de los alumnos que se aperciban del fenómeno y del sentido universalizador del conocimiento humano, en cualquier vertiente; e) Apoyar especialmente la comunicación didáctica con los alumnos que pueda versar sobre elecciones profesionales o quehaceres cuya desembocadura sea cooperar a realzar esta percepción universal del ser humano, en cualquier ámbito.

AUTOCONOCIMIENTO

ANÁLISIS

CONCEPTUACIÓN Y DIFICULTADES ASOCIADAS

INTRODUCCIÓN: UNA DE LAS GRANDES INTERROGANTES. En las sociedades nuestras, el contacto con uno mismo es la excepción y se favorece poco. Es tan pobre que desde ciertos medios de comunicación social se identifica con el aislamiento que proporciona el automóvil, el acompañamiento de la radio, etc. Se escucha, con cierta frecuencia, a psicólogos y médicos debatir sobre el porqué de este problema; y su desembocadura suele ser la necesidad de un gran cambio de raíz educativa. En cambio, desde la didáctica, que permanentemente la debiera encauzar, podría entenderse como algo *no pertinente* con sus conocimientos. Quienes así piensan, evitan que asuma su función, y que, en consecuencia, ningún otro profesional de las relaciones de ayuda pueda suplir convenientemente esta inquietud.

La toma de contacto con uno mismo es fundamental, no solo como requisito de salud mental, sino como condición sine qua non para "ser más" (interiorizarse y evolucionar interiormente). El arte de la comunicación de esta posible evolución interior es la didáctica, y los didactas y pedagogos tendrán que implicarse como responsables sociales de este proceder, siempre y cuando se hayan interiorizado y hayan madurado lo suficiente, previamente.

A la toma de contacto suceden dos interrogante fundamentales muy interrelacionados: la naturaleza y sentido de la vida y el significado de uno mismo en ella, y el autoconocimiento. Digamos, como anécdota, que tales cuestiones constituyeron precisamente el organizador del desarrollo intelectual de C. G. Jung. "La pregunta que le dominó a lo largo de su vida fue ésta: '¿Qué es el mundo y qué soy yo?' (C. Castro Cubells, 1988, p. 23). Ambas son constantes normales de las personas -y no sólo de los grandes investigadores-, sean preadolescentes, adolescentes, jóvenes o adultos. Por tanto, merecen algún tipo de contribución fundamentadora válida, porque tal necesidad suele aparecer como *declaración de intenciones* en todo tipo de documentos didácticos privados y oficiales, y casi nunca se atraviesa el umbral del mismo interrogante que la inicia. Para el psiquiatra E. Rojas (1992), la respuesta a ambas cuestiones (qué hago yo en la vida y quién soy yo) pasan por la meditación, y no tanto por la información exógena.

Y parece que la propia historia del conocimiento confirma esta hipótesis. Según J. Lovelock (1993b), ni los naturalistas del XIX ni los biólogos del XX han sido capaces de explicar en

términos científicos al primero de tales interrogantes:

Durante mucho tiempo la respuesta a la pregunta "¿qué es la vida?" se juzgó tan importante para nuestra supervivencia que fue clasificada top secret y encerrada, en forma de instinto, en los niveles inconscientes de la mente (p. 6).

Este hecho es puesto en evidencia en uno de los últimos puntos del "Tractatus":

6.52 Sentimos que aun cuando todas las posibles cuestiones científicas hayan recibido respuesta, nuestros problemas vitales no se han rozado en lo más mínimo. Por supuesto que entonces no queda pregunta alguna; y esto es precisamente la respuesta (L. Wittgenstein, 1989, p. 181).

De P. Teilhard de Chardin (1984) obtenemos el nexo entre esta cuestión y la posibilidad del autoconocimiento, reflexionando con lo más parecido a la denuncia que sucede a un posible enfoque equivocado: "¿Y no es precisamente uno de los atractivos de la Ciencia el de desviar y hacer descansar nuestra mirada sobre un objeto que, por fin, no sea nosotros mismos?" (p. 41). Podríamos responder afirmando y añadiendo que no sólo la ciencia, sino también la educación y la didáctica, porque por la naturaleza de su cometido de ella depende indirectamente el modo en que la ciencia comprende, investiga, enseña, manifiesta y se desarrolla.

HITOS	SIGNIFICATIVOS.	Del
autoconocimiento puede decirse, con escasa posibilidad de error, que: "fue éste el primer principio y la		

primera exigencia de todas las antiguas escuelas de psicología. Recordamos aún estas palabras, pero hemos olvidado su sentido" (P. D. Ouspensky, 1978, p. 46). De esta observación preliminar se desprenden tres grupos de consideraciones que, a mi juicio, se ajustan a lo que en la historia ha ocurrido respecto al particular y es conveniente tomar en consideración: a) Respecto a la importancia relativa que, respecto a otras cuestiones del fenómeno humano, se ha concedido: 1) Su atención fue relativamente mayor en sus albores; se le atribuye a Siddharta Gautama la máxima: "El Yo es lo único que debe conocerse"; 2) Influido por el desarrollo de la psicología moderna, tal y como se interpreta, paulatinamente se ha sustituido su significado original por otro, acaso más superficial, próximo a *autoanálisis* (respuestas posibles al *cómo es uno*), que cada vez se *desconecta* más con la posibilidad de autoconocimiento, a la vieja usanza; quizá estas observaciones expliquen las palabras que la tradición atribuye a Buda: "El Yo es lo más fácil de conocer"; b) Respecto a sus grandes estilos de investigación, pueden diferenciarse grosso modo: 1) El oriental, más experimental y sintético; 2) El occidental, más cognitivo y analítico; c) Respecto a las concomitancias entre estilos, que: 1) El occidental es el que más variaciones ha sufrido, sustituyendo lo que se quería saber por lo que la ciencia podría ofrecer, en el sentido esbozado en el apartado a-2); desde este punto de vista, cabría hablar, para Occidente, de una fase empírica e introspectiva, aparentemente más primitiva, y de otra básicamente científica y fragmentaria; 2) En su origen, no obstante, concomitaban significativamente, de modo que la forma socrática o platónica de entender el tema no era lejana a la de los sabios chinos o hindúes de la antigüedad; 3) La percepción occidental mística se asemeja así mismo al

modo empírico oriental de aprender el autoconocimiento; 4) También se perciben concomitancias significativas entre ambas y algunas culturas *atrasadas* en cuanto a desarrollo socioeconómico; todavía ciertas tribus indígenas norteamericanas, africanas, asiáticas, etc. asimilan un "arquetipo" (C. G. Jung) consistente en la identificación con un yo profundo, y el consecuente deapego con su nombre, la imagen que proporcionan a sus congéneres, etc., por lo que hablan de sí mismos en tercera persona; 5) En todo caso, grandes investigadores de la interioridad del ser humano han coincidido en señalar su necesidad, han convergido en sus conclusiones formales y algunos han relacionado el autoconocimiento con el incremento de conciencia, entendida como contrapunto al ego.

Podría decirse que Occidente se separó de Oriente cuando objetivó, socializó e institucionalizó el autoconocimiento, quizá desde el famoso imperativo: "Conócete a ti mismo", de Pittaco (o Pítaco) (652-570), uno de los Siete Sabios de Grecia; del cual se dijo, para hacerlo más significativo a la plebe, se dijo que había sido un mensaje venido del cielo, por lo que se grabó en letras de oro (J. A. Comenius, 1986, p. 25). La máxima se reflejó en el frontispicio del portal del templo de Apolo, situado al pie del monte Parnaso, en Delfos (antigua Grecia). Junto con el dodoneo: "debieron ser en principio oráculos de adivinos y luego, por la vanidad de los eruditos pasaron a ser oráculos de filósofos" (G. Vico, 1981, pp. 103, 104).

Posteriormente, Sócrates elegiría la fórmula del Oráculo como eje de su didáctica y del contenido de sus enseñanzas, que en vista del "Sólo sé que nada sé", venían a sugerir: *Conócete a ti mismo* y

conocerás la naturaleza de los dioses.

Su discípulo Platón siguió en gran medida esta misma línea de investigación, asociando, como hiciera Sócrates, el conocimiento de las cosas (exterioridad) con el autoconocimiento. Su pauta pudo ser: *Conociendo la naturaleza me conozco mejor a mí mismo, pero no podré alcanzar a comprender la esencia de lo externo, sin autodescubrirme primero.* Por esto, Platón perseguía conocimientos que, por esto, no le fueron jamás del todo extraños, porque los entendía como el negativo de lo fundamental.

Es de un especial interés reparar en la figura de Santa Teresa (1972), quien fundamentó y practicó intensamente una verdadera didáctica del autoconocimiento con sus hermanas de congregación, que no dudó en vincular con el reconocimiento de lo que nosotros denominamos ego, mediante la identificación del yo con la presencia somática:

No es pequeña lástima y confusión, que hoy por nuestra culpa no entendamos a nosotros mismos, ni sepamos quién somos. ¿No sería gran ignorancia, hijas mías, que preguntasen a uno quién es, y no se conociese, ni supiera quién fué su padre, ni su madre, ni de qué tierra? Pues esto sería gran bestialidad sin comparación es mayor la que hay en nosotros, cuando no procuramos saber qué cosas somos, sino que nos detenemos en estos cuerpos y ansí a bulto, porque lo hemos oído y porque nos lo dice la fe, sabemos que tenemos almas; mas qué bienes puede haber en este alma, u quién está dentro desta alma, u el gran valor della, pocas veces lo consideramos, y ansí se tiene en tan poco procurar con todo cuidado conservar su

hermosura. Todo se nos va en la grosería del engaste u cerca deste castillo, que son estos cuerpos (p. 10).

Una contribución de distinta índole fue la de I. Kant (1989) que, retomando la antorcha de la dualidad dejada por la filosofía de Descartes, la consolida aún más. A mi juicio: a) Manifiesta una disociación entre experiencia y conocimiento del autoconocimiento; b) De sus reflexiones se percibe una *derrota* (invalides a priori) de su especulación para aprehender el autoconocimiento, reconociéndolo tácitamente como materia fundamentalmente empírica.

En efecto, cuando el criticismo de I. Kant (1989) se ceba contra el despotismo, la anarquía y el dogmatismo de la metafísica, con su consecuente escaso rigor, a su vez causante del *indifferentismo* del conocimiento científico, no eludió el problema del autoconocimiento. Más bien, lo contrario: contra todo aquello que desde su justificación criticaba, apeló a la razón en dos sentidos: a) El primero, precisamente para que, de nuevo, emprenda: "la más difícil de todas sus tareas, a saber, la del autoconocimiento"; b) El segundo, instituir: "la misma crítica de la razón pura" (p. 9).

Dijimos *derrota* de su especulación para aprehender al autoconocimiento porque, de los dos caminos, desatiende a priori la posibilidad de conseguir inquirir exitosamente con el primero, calificando al segundo, por exclusión, como "el único que quedaba" (p. 9), cosa que confirma al término de la obra al subrayar: "Sólo queda el camino crítico" (p. 661). De hecho, del autoconocimiento no vuelve a hablar,

dedicando el resto de la obra al desarrollo del segundo derrotero, el de la "Crítica de la razón pura", que da título a su canon. Con lo que todo apunta a que, desde el sistema de referencia de este investigador, la tarea de autoconocerse, parezca ser: a) La tarea más difícil que puede ser capaz de emprender la razón; b) Por lo mismo, un derrotero disculpable para el investigador de la razón.

A mi entender, la menos buena contribución de I. Kant (1989) para la posteridad fue legar la siguientes premisas, expresa o tácitamente: a) Que la tarea de autoconocerse es "la más difícil", porque: 1) Comunica la idea de autoconocimiento completo, terminado y perfecto, y no la posibilidad de inicio de un proceso gradual que, descompuesto en momentos diferenciales, pueda ser calificado hasta de espontáneo, natural y *fácil*, como hace Buda; 2) Esta valoración es evidentemente egocéntrica, y la consideración de su procedimiento no es generalizable; b) Que el autoconocimiento se opone en algo a la razón crítica, cuando, como suele ocurrir con las disposiciones especulativas duales, no responden con fidelidad al planteamiento original, al verificarse alguna de estas apreciaciones: 1) Inicialmente, se complementan, y finalmente convergen; 2) En cualquiera de las dos subyace la expresión de la otra, por mínima que ésta sea; c) Que pasar por alto la tarea de autoconocerse para entregarse a la crítica de la razón pura sea una forma rigurosa de proceder, cuando en sentido estricto es un contradictio in terminis, ya que lo propio de todo conocimiento es guardar y consolidar su base, antes de desarrollarse; y la de los conocimientos objetales u objetivados ha de preceder al del sujeto, y no al revés, y lo que en todo caso no es consecuente declarar una impotencia y proceder a

razón no es sólo la especulación discursiva de I. Kant; usar la razón es también colegir que el método racional crítico kantiano no es apropiado para asir en alguna medida al autoconocimiento, pero no por ello ha de concluirse con que la razón no puede hacerlo desapegándose (desidentificando) de un estilo de ejercicio racional, sin incurrir en juicios de pars pro toto que no asocien cierta provisionalidad en sus conclusiones, que en este contexto se basan en un conocimiento epistémico limitado, probablemente adscribible a la activación de procesos neurocognitivos del hemisferio derecho del cerebro, culturalmente condicionados, transmitidos y compartidos (A. de la Herrán Gascón, 1994, p. 165-169).

Otro hito relativo al autoconocimiento a mi entender subyace en el aforismo "Yo soy yo y mi circunstancia" del inicialmente neokantiano J. Ortega y Gasset, que fue y sigue siendo, por su popularidad, un importante empuje hacia el obscurecimiento de la posibilidad de autoconocimiento. Digamos de entrada que esta premisa o es falsa, o es profundamente fragmentaria.

Esta conclusión radica en sendas razones excluyentes: a) O su contenido se establece sobre una identidad no verdadera ($YO \neq YO + MI$ CIRCUNSTANCIA); b) O parte de de una concepción fragmentaria del yo, donde caben diferenciarse hasta tres yoes diferentes: 1) El yo (*existencial*) del primer miembro de la identidad; 2) El yo (*esencial*) del segundo miembro de la identidad; 3) El yo (*enunciador*) de la identidad. Si a esta última concepción fragmentaria se añade *mi circunstancia*, la posibilidad de autoconocimiento se transforma en un posible quehacer intelectual que, partiendo del sí

mismo, transcurre a lo largo de cuatro vías divergentes que difícilmente podrán articular una respuesta.

EL FRACASO DEL AUTOCONOCIMIENTO.

A pesar de ser tan antiguo como el hombre, el conocimiento obtenido sobre la cuestión ha sido escaso. Su porqué filosófico o psicológico ha desembocado, invariablemente y sin esclarecerse, en las propias filosofía y psicología. Los esfuerzos invertidos han parecido demostrar que, en efecto, como decía X. Zubiri, el qué de la naturaleza que somos no es precisamente lo mismo que el quién de la persona que asimismo somos.

A mi juicio, las probables causas del fracaso (o raquítica y errónea repercusión educativa) arrastrado por estas *zambullidas* son dos, mutuamente encontradas: a) Su restricción analítica y especulativa, desgajada de la experiencia y la transformación, características de la filosofía y la psicología occidentales; b) Su consecuente desligamiento de la educación, la didáctica y más concretamente la formación del profesorado.

Y parece que continúa siendo esa misma la lectura que de la realidad docente se desprende, al explorar el significado que se atribuye a esta cuestión, tanto epor profesores en formación como por docentes en ejercicio. De una veintena de encuestados por cada tipo, desde diálogos breves realizados a partir de la pregunta "*¿Qué opinión te merece el autoconocimiento como motivo de formación básica de los profesores?*", dos fueron las categorías de respuesta más frecuentes: a) La primera, consistiría en reconocer la importancia del autoconocimiento para sí mismo y para los demás,

con la más absoluta ignorancia de cómo fundamentar su posible influencia y su comunicación didáctica; b) La segunda sería la constatación de un gesto de extrañeza o desinterés evidente.

A mi juicio, estos resultados representan un fracaso de causalidad múltiple: a) De la filosofía, la psicología y la pedagogía, por no resolver satisfactoriamente la cuestión; b) Del sistema social, por no mostrar apertura en forma de inquietud por el conocimiento, hacia el sector que más se ha aproximado a su solución, que no es el anterior; c) Institucional (principalmente de las carreras docentes), por eludir y no demandar la posibilidad de iniciar el conocimiento y desarrollo profundo de esta cuestión en los escenarios educativos; d) De los propios profesores (en primer término los formadores de profesores), por no exigirse a sí mismos de un modo general este requisito permanente, y en consecuencia no comunicar su posibilidad a sus alumnos. La causa matriz de todas éstas no es otra que el apego formal o informal por una filiación a sistemas de creencias que asuman la *exclusiva* de este conocimiento, impidiendo a priori que ámbitos diferentes lo abarcasen o que se pudiera buscar en otras fuentes análogas.

NECESIDAD DE SU CONTEMPLACIÓN EN DIDÁCTICA. La didáctica no debe permanecer al margen de esta fertilidad disminuida, por el hecho de estarlo, tanto más si una parte de la sociedad demanda este tipo de profundización. El sistema educativo no ha de estar sólo requerido para satisfacer necesidades urgentes de clara repercusión socioeconómica, sino sobre todo para requerimientos esenciales que coadyuven a la posibilidad de evolucionar interiormente, en función de los cuales, en

todo caso, se coloquen los primeros. En efecto, N. Caballero (1979) apreciaba esta necesidad de conocimiento:

Uno de los signos actuales de los tiempos [que corren] es el de la interiorización, hacia la que muchos aspiran. No hay que confundirla con la introversión. Mientras ésta representa solamente una ausencia del ambiente y de la convivencia, aquélla es una profundidad mayor que se crea en la relación con todo (p. 2).

Es preciso hacer notar la hipótesis plausible de que esta inquietud inicialmente sana se tuerza y pueda aquietarse en sistemas sociales muy egotizados o en parcialidades relativamente mayores y consentidas, con el riesgo para la maduración personal que ambas opciones acarrearán, aunque a veces cueste reconocerlo. Es además por este carácter preventivo por lo que la didáctica también debe pronunciarse, asegurando que entre sus fundamentos dispone de uno que, sin ser contradictorio con parcialidad alguna, sea capaz de obrar en el sentido de la condición humana, sobre cualquier cualificación más restringida. En caso contrario, podría estarse incurriendo en cierta irresponsabilidad profesional, no tanto por lo escaso que se hace, sino por lo que, teniendo el derecho-deber de realizarse, permanece inédito.

EL AUTOCONOCIMIENTO COMO CONCEPTO. Una vez alcanzada cierta perspectiva, será preciso revisar algunos conceptos tradicionales, impropios, afines y próximos a lo que nos disponemos a abordar de un modo directo. No se trata aquí de engrosar con más las infértiles retóricas o las investigaciones exentas de para qués claros que su

cuestionamiento ha suscitado, sino de: a) Resumir lo que para nuestro ámbito pueda ser más útil y deba conocerse; b) Esclarecer lo más concretamente posible su definición; c) Disponerlo para ser adaptado como pilar cognitivo fundamental para la didáctica, con especial referencia a la formación básica y la evolución interior de los profesores, y el descubrimiento de su proyección práctica. Por este concepto, un profesor medio no entiende algo significativo o de importancia para sí y para el alumno. En las carreras docentes, apenas se menciona para movilizar actitudes que no tienen donde asirse, pero de ordinario quienes lo hacen no tienen noción certera ni pueden dilucidar la proyección práctica de dicho conocimiento.

No asumiremos por autoconocimiento, como en determinados marcos psicológicos se entiende, la introspección mórbida característica de algunas patologías psíquicas de personalidades marcadamente introvertidas.

Tampoco ha de hacerse equivaler a *autoconcepto*. Marquemos algunas diferencias esenciales desde las que dilucidar un poco más lo que tratamos: a) El autoconcepto hace referencia a una concepción global y poco matizada de sí a una representación de la propia imagen o, incluso, a una inducción marcadamente emotiva de la misma, en función de la cual se estima la propia valía; podría responder bien a la pregunta *¿Cómo soy?*, condicionada por un relativo *¿Cuánto soy?*; en cambio, por autoconocimiento nos referiremos al paulatino desarrollo de una capacidad natural, poco atendida didácticamente, consistente básicamente en el descubrimiento de respuestas a la pregunta *¿Quién soy yo?*, justificada y estimulada por un *¿Para qué ser?*

b) El autoconcepto es importante para la satisfacción de una necesidad inmediata, actual y conducente a un bienestar preciso; considerado in extremis, es una condición necesaria de salud mental; el autoconocimiento, en cambio, es un proceso de búsqueda y logros no necesariamente tempranos, con carácter trascendente y orientada hacia el más ser; es permanente causa y consecuencia de evolución personal; c) Para el autoconcepto es relevante la propia opinión personal, la estima hacia sí mismo, las connotaciones valorativas y las impresiones afectivas; para el autoconocimiento quizá sea más propio el uso de la razón, cargado de una menor emotividad; d) Desde el punto de vista del autoconcepto, cada estadio evolutivo condiciona un tipo de sujeto característico; desde el sistema de referencia del autoconocimiento, más bien ocurre lo contrario: cada nivel de calidad consecuente define un rango diferente de conocimiento y madurez, que pocas veces se ha agrupado en forma de *estadio evolutivo*; e) El autoconcepto es altamente influible por la imagen que los demás aportan al sujeto, desde algún ámbito o actividad determinados; además, es variable, dependiendo de los grupos sociales en que tengan lugar y los tipos de relaciones interpersonales que el sujeto establezca con su medio; podría entenderse, entonces, que el autoconcepto tiene una naturaleza múltiple y relativa; en cambio, el autoconocimiento es menos dependiente del entorno, que sí puede afectar acelerando, lentificando, interfiriendo, interrumpiendo, confundiendo, etc., sobre todo al principio, ya que una vez consolidado su proceso a una altura apreciable, el ambiente pierde capacidad de influencia; f) El autoconcepto puede servir de soporte y estímulo al autoconocimiento; por su parte, éste puede afectar al autoconcepto de un modo positivo, negativo, irrelevante o radical; g) El

autoconcepto ha sido objeto de investigación desde nociones como *sujeto objeto de mí mismo*, "self", el yo considerado (*me, mi, mí, yo*) (C. R. Rogers) y todo el conjunto de *valores* asociados a este concepto, realizados y sometidos a cambios en la relación con los demás, percibidos según esa misma relación; el autoconocimiento, muy ligado a la conciencia del sujeto, más que investigado con ánimo de objetividad ha sido inquirido como representativo del *sujeto sujeto de sí mismo*, el sí mismo o el verdadero yo.

Otro concepto semejante es el de *autoidentidad* o identidad de sí mismo, entendido como constancia del yo. Se inscribe, en todo caso, en el ámbito de la salud, a caballo entre el autonconcepto y la noción de autoconocimiento a que nos referiremos, con vistas a la adquisición, estructuración y preservación del bienestar. Según A. Ávila Espada, y C. Rodríguez Sutil (1987), la autoidentidad proporciona a la personalidad un apoyo estable, cuya utilidad es proporcionar una sensación de la continuidad (homeostasis) ante la experiencia y circunstancias cambiantes. Constituye una referencia fiable al ejercicio de la introspección. Se refiere, por tanto, a la conveniencia de autodefinirse con cierta claridad, para estar en condiciones de articular una imagen con la que ser capaz de decir cómo se ven a sí mismos y cómo se entienden (p. 247, adaptado).

El significado tradicional que se le atribuye al *autoconocimiento* se debate entre dos grupos de acepciones: a) Como capacidad innata: el entendimiento, inteligencia o razón naturales relativas a uno mismo; b) Como posibilidad cultivada: la noción, ciencia o sabiduría de uno mismo. En cualquier caso, la primera justifica la segunda, y ésta debería ser la

legítima formalización de la primera.

La psicología lo entiende, en una doble vertiente, como resultados de: a) Cierta conciencia de las propias ambiciones, deseos, motivos, procesos, sentimientos, etc.; b) Discernimiento relativo a la capacidad de apreciar bien las propias virtudes y defectos (J. O. Witthaker, 1971). Por su parte, la psiquiatría lo suele asociar a: a) El reconocimiento de las características de la personalidad (rasgos, carácter, mecanismos de defensa, modo de ser); b) La disposición bien articulada de un proyecto de vida (E. Rojas, 1992).

Otro modo de situar este concepto homeostáticamente es en el seno de una serie de categorías secuenciales de conductas y de variables intermedias del comportamiento humano. Esto ocurre en el caso de O. Snygg, y A. W. Combs (1959), que sitúan al autoconocimiento como punto máximo dentro de su escala de necesidades. La más conocida de A. H. Maslow (1954, 1987b) hace lo propio con otra de motivaciones. Esta conceptualización también se verifica en las clásicas tablas de motivos primarios de Young, Cattell o Madsen.

DIFICULTADES DEL AUTOCONOCIMIENTO.

Una vez someramente revisada la perspectiva conceptual del autoconocimiento, considero necesario apuntar algunas notas relativas a sus dificultades a priori, como proceso de aprendizaje, enormemente pertinentes para la didáctica, en la medida en que suelen constituirse en obstáculos para el desarrollo de las capacidades que convergen en su realización: a) La primera acotación se refiere a la imposibilidad lógica de alcanzar un autoconocimiento completo, si se parte

de la premisa de que el ser humano, por una parte, no es un ente finiquito. Más que un *ser*, es un *siendo*: "Me parece de importancia considerable que no nazcamos como otros tantos yo, sino que tengamos que aprender lo que somos: de hecho, aprendemos a ser un yo" (K. R. Popper, 1980, p. 123). b) Por otra, que no ha desarrollado social, histórica o individualmente su potencial de capacidades, lo cual suele asociar una paradoja: 1) Algunos creen que el autocnacimiento es, precisamente, el conocimiento de aquello que normalmente no se ha desarrollado, y que, por tanto, es algo propio de *paranormales*; 2) Otros, que es lo que la conciencia ordinaria experimenta a diario; recordamos la frase de Blavatsky: "No eres lo que piensas, pero lo que piensas, eres"; c) Otra dificultad son los sistemas sociales egotizados, que comunican al sujeto que sólo ellos disponen de la solución al interrogante y que los demás están en un error; suelen producir en el sujeto dos efectos así mismo duales: 1) El abandono del reducto sistémico, por apercibimiento de insatisfacción esencial; 2) Un incremento de profundización reactiva, por experimentar una mayor necesidad, provocada frecuentemente por el propio "ismo"; d) Otra dificultad proviene de un enfoque incompleto (en tanto que dual) del procedimiento de búsqueda, muestra de lo cual se encuentra, a mi entender, en esta sugerencia de K. R. Popper (1980): "¿Cómo obtenemos autoconocimiento? Sugiero que no es por autoobservación, sino convirtiéndonos en un yo y desarrollando teorías acerca de nosotros mismos" (p. 123); esbozo de proceso criticable desde varios puntos de vista: 1) Empezar convirtiéndonos en *un* yo, y no en *el* yo que profundamente somos es comenzar a identificarse esencialmente con las circunstancias (orteguianas) que, por su variabilidad, o son

estrictamente existenciales o no son estrictamente esenciales; 2) El método instintivo del ensayo y el error es posiblemente superable, siempre y cuando quien imparta educación esté interiorizado; si no, el autoconocimiento de un ser actual no será necesariamente superior a otro de hace catorce siglos, lo cual no es lógico; 3) Si bien la formulación de teorías o la especulación meditativa es el medio por excelencia para superar lógicamente las conquistas cognitivas previas, su contraste empírico y la consecuente realimentación de esas teorías no puede llevarse a cabo de otro modo que por autoobservación; e) Otra importante, también de naturaleza egótica, es la ilusión de autoconocimiento, que para P. D. Ouspensky (1978) es el obstáculo más importante:

El más grande es nuestra ignorancia de nosotros mismos y nuestra ilusoria convicción de conocernos, al menos en cierta medida, y de poder contar con nosotros mismos, cuando en realidad no nos conocemos en absoluto y de ningún modo podemos contar con nosotros, ni siquiera en las cosas más pequeñas (p. 26).

MÁS PROFUNDAMENTE. En este capítulo hemos revisado lo que se conoce y pretende por autoconocimiento y el modo en que se sabe. Parece que la tendencia es a no asumir en la práctica didáctica lo que por tal proceso se dice conocer, aunque tal concepto esté avalado por investigadores de los más variados ámbitos (filosófico, religioso, psicológico, psiquiátrico, etc.). La cuestión es, quizá, si no se asume porque no se enseña, o si no se enseña porque el conocimiento no está sazonado todavía. Lo que tradicionalmente se admite como tal puede entenderse como necesario, pero no satisface ni profundiza lo

suficiente. Para habilitar este ámbito del conocimiento a la formación del profesorado, es preciso profundizar más; llegar al núcleo de la cuestión sin intermediarios, y comenzar ya a asumir que una cosa son las características y cualidades que pueden clasificar multivariadamente a un sujeto, y otra su yo profundo, inefable y experimentable.

PROYECCIÓN PRÁCTICA

REQUISITOS, PROCEDIMIENTOS DE ACCESO Y DIDÁCTICA

EXORDIO. Epistémicamente hablando, el autoconocimiento es un proceso de aprendizaje ineludible y prioritario al resto de los aprendizajes posibles, por razones lógicas. Sin embargo, sorprendentemente se pasa por alto, porque no se sabe bien cómo satisfacer, mediante la enseñanza, esta tendencia racional, con graves consecuencias, no sólo personales sino también sociales. Éste es el primer principio de didáctica, de otros varios que intentaremos justificar en este capítulo, por cuanto pueda tener de relevante para la comunicación didáctica y su consecuente formación del profesorado, a mi entender, la disciplina humana que, en caso de mostrarse como plausible lo que apuntamos, se habría de dar por aludida, en primer lugar.

En primer lugar, porque no es ésta una inercia exclusivamente educativa, sino también científica y, por ende, global. En ello reparaba P. Teilhard de Chardin (1984), al inquirir: "¿Y no es precisamente uno de los atractivos de la Ciencia el de desviar y hacer descansar nuestra mirada sobre un objeto que, por fin, no sea nosotros mismos?" (p. 41). La cuestión es que toda ciencia es, en sentido estricto, *hija* de la didáctica, y que, paradójicamente, en la didáctica siempre ha subyacido el acomplejado prurito de aplicarse, con calzador, los imperativos epistemológicos de la ciencia, aunque no le fueran propios. Proponemos, desde estos razonamientos, que la didáctica pueda aportar esta fundamentación a la ciencia, porque éste es el curso natural, a pesar de que algunos científicos estén comenzando a justificar la necesidad de que el conocimiento de uno mismo sea abordado con urgencia por la educación.

LOGICA DEL AUTOCONOCIMIENTO.

Dentro del ámbito de la didáctica de las matemáticas, se cuestiona poco que antes de enseñar el significado, procedimiento y aplicaciones de la operación producto (multiplicación) haya de hacerse lo propio con la adición (suma). Las razones principales de tal hecho son de índole epistémica y específicamente lógicas. Con el autoconocimiento respecto a los conocimientos objetales, ocurre lo propio. En consecuencia, sostenemos que lo lógico es que el autoconocimiento anteceda a todo conocimiento ajeno al yo profundo (exento de circunstancia y cualificación), de modo que entre ambos grandes tipos de aprendizajes se verifique una armonía satisfactoria.

Mantener que el conocimiento de uno mismo o autoconocimiento es el primer aprendizaje, es una

invitación a reflexionar antes en uno mismo que en lo demás. Muy cerca de ello gravita la cuestión casi inabordable en el marco de las carreras docentes de la coherencia personal del profesor; la incoherencia docente es, posiblemente, una de las más importantes consecuencias de la falta o el erróneo enfoque del autoconocimiento.

Esta premisa lógica del autoconocimiento es la misma que podríamos proponer para el ego. Decía el gran pedagogo Confucio (1969), en el siglo V a.n.e., en el "Ta hio": "Un hombre que no se corrige a sí mismo de sus inclinaciones injustas, es incapaz de poner orden a su familia" (p. 224). Y en el "Shuo fu", del maestro Lie, del siglo IV a.n.e., se escribía así la misma enseñanza: "Gobernarse a sí mismo, antes de gobernar a los demás" (Lie zi, 1987, p. 166).

Sustitúyase "familia" por grupo de alumnos, y "gobernar" por responsabilizarse de la comunicación didáctica y podrán extraerse consecuencias fundamentales. Por ejemplo, que en tal premisa no radica fundamento alguno (en caso de admitirse) de la *formación de los profesores, en las carreras docentes*. En ellas no se persigue de un modo fundamental el cambio profundo de los profesores alumnos, ni su evolución interior en alguna medida significativa; no son éstas, de hecho, *variables dependientes* que se estudien o se procuren estimar. Al profesor alumno se le mantiene fuera de sí, volcado en contenidos *curriculares*, del mismo modo a como se le está enseñando formalmente a hacer con sus futuros alumnos. Es preciso notar que la comunicación didáctica es (o debe ser) una innovación permanente en sí misma, siempre evolucionista y fundadamente revolucionaria (inquiridora de cambios profundos);

pero que la formulación de intenciones resulta de escaso valor, si no se articula un procedimiento lógico para conseguirlo, y posteriormente se sigue. Esquema de cambio similar al que propuso el filósofo hindú de formación occidental J. Krishnamurti en su obra "Urge transformarnos radicalmente", al decir: "'Queremos alterar las cosas externas sin revolución interior. Pero la revolución interior debe producirse primero, y ella traerá el orden en lo externo'" (en N. Caballero, 1979, p. 98).

Los aprendizajes objetales u objetivados aportan conocimiento y ocasionalmente experiencia (quizá positiva, quizá no), pero los aprendizajes relativos al conocimiento de sí suelen conllevar transformación. Por otra parte, huelga decir que los alumnos, desde su conocimiento o su inconsciente, normalmente perciben estas discrepancias entre lo que dice y lo que se hace, o entre la madurez que se intenta enseñar con palabras y actitudes intencionales, y la que profundamente se muestra, quizá con comportamientos y palabras y actitudes contradictorias. Aplicando estas anotaciones al esquema de la formación institucional de profesores (se entienda inicial o en servicio), se percibe que está orientado de modo invertido a como, a mi juicio, debiera. Los profesores -lo hemos dicho ya- deben formarse para ser excepcionales, o es mejor cerrar la escuela. Excepcionales significa personas que se distingan positivamente de la norma, sobre todo por estar más interiorizadas, tener menos activado el ego y ser más conscientes que la generalidad. Estos campos de fundamentación, que son propios de la evolución personal de los profesores, apenas se rozan. En consecuencia, se induce a los profesores alumnos sólo a entregarse a conocimientos inflamados cercanos y

estructuradores de su futura actuación profesional, pasando por alto su propia mismidad. Independientemente de que, como ocurre con otros estudios, por la naturaleza de los conocimientos de sus materias de trabajo los profesores en formación activen más que otros cierta madurez profesional, el resultado formalmente percibido es análogo al de cualquier otro artista o especialista. Es decir, aunque el universo objetual (bagaje) cambie, el conocimiento de sí mismo finiquita sin diferencias significativas al de un físico, un médico, un filósofo o un ingeniero. Todo ello, a pesar de que: "El resultado más importante de toda educación intelectual es el conocimiento de sí mismo" (E. de Feuchtersleben, 1897, p. 115).

Más de una vez, el catedrático de didáctica M. Fernández Pérez ha argumentado en sus clases que, para enseñar una materia a un alumno, es más importante conocer a ese alumno que conocer esa materia. A nuestro juicio, es todavía más prioritario que el profesor se conozca a sí mismo que conozca al alumno, porque conociéndose mejor uno mismo, se comprende más y mejor a los demás. Es algo que R. Maharsi (1986), el sabio hindú a quien tanto admiró C. G. Jung, le comentaba a su interlocutor en el transcurso de una entrevista, con su acostumbrada fresca didáctica, sencillez y capacidad de síntesis: "Tú hablas de ver y conocer el mundo. Pero sin conocerte tú mismo, el sujeto cognoscente (sin el cual no hay conocimiento del objeto), ¿cómo puedes conocer la verdadera naturaleza del mundo, del objeto conocido?" (p. 120). En efecto, así como sin conocer al alumno la enseñanza de la materia no podría individualizarse, el conocimiento de un alumno realizado por un profesor que no se conociese suficientemente podría ser, como máximo, meramente

técnico, muy poco profesional y nunca podrá labrar el arte de la comprensión con el alumno.

Es muy importante para los profesores en formación -y, por tanto, para sus futuros alumnos- comunicarles que, si bien en sus carreras docentes se les puede enseñar a comunicar, observar, interpretar, investigar, reflexionar, argumentar, comprobar, evaluar, creer, profundizar, etc. cuestiones externas a sí, aquel que aprende todo eso ha de ser así mismo inquirido. Ya lo decía la famosa sentencia de Lao Tse (1983): "Sabio es quien conoce a los hombres, y clarividente quien a sí mismo se conoce" (p. 118). Apreciación deficientemente dispuesta, por cuanto no es posible ser "sabio" (conocer a los demás) sin ser "clarividente" (conocerse a sí mismo). Porque: "La sabiduría empieza con el conocimiento propio" (J. Krishnamurti, 1983, p. 43). Es decir, que ambas vertientes del conocimiento (la *auto-* y la *hetero-*) han de compensarse, y si por cada *libro exterior* se pudiera leer una línea del *libro interior*, la formación del futuro profesor estaría más próxima a aquella excepcionalidad a la que anteriormente se aludía.

MEDIOS DE ACCESO. Es posible acceder al autoconocimiento y constatar su aprendizaje. El conocimiento de uno mismo no es una quimera o una constante ilustrativa y etérea para la que no parece fácil definir una proyección práctica en la comunicación didáctica. No es precisamente eso, sino más bien lo contrario: se trata de un ámbito axial que el profesor ha de tener presente como causa y consecuencia del proceso de enseñanza y aprendizaje de conocimientos de objetos.

Siendo fundamental, ocasionalmente se han

podido percibir una serie de intentos espontáneos, marginales de enseñanza del autoconocimiento, si bien en un número muy reducido de profesores de carreras docentes. De tales situaciones podemos concluir provisionalmente: a) Se han observado más en los casos de docentes menos egotizados (superior número e intensidad de *síntomas, efectos, conocimientos sesgados y comportamientos* egóticos); b) Las tentativas no se constituían en núcleos principal de la comunicación didáctica, sino más bien surgían *naturalmente* como necesidades colaterales o como parte sustancial de situaciones secundarias de la misma comunicación académica; c) Cobraban mayor importancia relativa en marcos de mayor cercanía (entrevistas previas o posteriores); d) La enseñanza comunicada parecía carecer de justificación psicológica y didáctica; e) Desde el papel de observador y entrevistado, en ningún caso se *forzó* el abordaje de la cuestión; las apreciaciones se percibieron de un modo no forzado y ex post facto.

Las observaciones realizadas son categorizables a priori, en tres formas de acceso al autoconocimiento, posteriormente enriquecidas y documentadas desde la conceptualización de ego que ya conocemos. No son excluyentes entre sí, y pueden apoyarse mutuamente. Se entienden aquí como una contribución a la mejora de lo que parece realizarse en la práctica didáctica, en los casos excepcionales en que se lleva a efecto. Parece lógico suponer que, previamente a su práctica didáctica, el profesor lo experimente satisfactoriamente antes en sí mismo, y no pretenda comunicar en su enseñanza algo que exceda lo que desde su conocimiento ha alcanzado. Se han denominado: I *INDIRECTO*, II *EN NEGATIVO*, Y III *DIRECTO*.

I DEL ACCESO *INDIRECTO*. Como ocurre con cualquier circunferencia respecto a su centro, el autoconocimiento es una de sus características definitorias, el aprendizaje primordial que centra a los demás, el punto del que nace cualquier radio, el lugar en donde todos los diámetros se cortan y una de sus principales características definitorias.

Sin punto de referencia, el resultado geométrico podría ser una figura grotesca. No obstante, puede observarse que, virtualmente, cuando al sujeto no se le propicia la ocasión de tomar contacto (conciencia) con ese punto esencial, puede canalizar esa natural necesidad de interiorización, entregándose reactivamente a su universo objetual, con el oculto y probable fin de reconocer su verdadero yo.

El conocimiento es cualquier imagen inevitablemente finita de una verdad presuntamente infinita. Y seamos sinceros: en lo más hondo, lo único que nos interesa de cualquier conocimiento es su relación con ciertas partes de este mundo, los hombres. Y si forzamos aún más nuestra sinceridad, incluso estaremos dispuestos a admitir, con el corazón en la mano, que lo que cada uno busca en todo conocimiento es un indicio de sí mismo (J. Wagensberg, 1986, p. 11).

Desde la anterior analogía es evidente que la trayectoria desde cualquier punto perimétrico de la circunferencia a su centro siempre será más corta, sencilla, económica y probable que su completo rodeo.

Toda persona accede automáticamente a cierto

autoconocimiento indirecto (a partir de los conocimientos objetales). El hecho de que espontánea o naturalmente se verifique esta posibilidad -junto con la directa-, indica que en todo ser subyace, primero, esa necesidad, y, después, una capacidad para autoconocerse. De aquí que, una vez definida, sea un derecho-deber de la didáctica su promoción, para hacer al sujeto lo más consciente posible de sus potenciales psíquicos, en la medida en que pueden ser recursos útiles para su autoconocimiento.

Si la conciencia de esta capacidad instrumental se estimula adecuadamente, habrá menos probabilidad de incurrir en errores, en este proceso de autoconocimiento indirecto. Entre los principales, por ser más frecuentes, pueden destacarse tres, que enuncio observando el analógico arbitrariamente significativo que estamos utilizando: a) Aquietarse o apegarse a algún punto de la circunferencia, incluido el centro; se incurre en este error cuando la duda deja de actuar promoviendo el conocimiento, cuando haber llegado a la solución, a la meta, a la verdad definitiva, etc.; b) Perder la referencia del centro, y, en conclusión, la regularidad de la curva; se comete este error, cuando el sujeto se entrega al conocimiento y experiencia objetal (superficial), pasando por alto completamente su interiorización; una vez más, podemos acudir a la precisión del filósofo J. Krishnamurti (1983) cuando decía: "sin conocimiento propio, la nueva información conduce a la destrucción" (p. 43); c) Tomar otro punto (normalmente, aquel donde se está) como centro; se incide en éste cuando se produce una falsa identificación entre lo existencial o circunstancial (perimetría) y lo esencial (conciencia de sí); sobre esta terminología, podemos describir este fenómeno, muy típico de la sociedad moderna, como

vivir en lo existencial y jugar con lo esencial, en lugar de lo correcto a todas luces, que podría ser jugar (lo mejor posible) con lo existencial, pero vivir -en- lo esencial.

EGO PERSONAL Y AUTOCONOCIMIENTO.

Realmente, estos errores del proceso indirecto de autoconocimiento pueden equivaler y ser interpretados desde los tipos de identificación egótica que ya se revisaron. Lo importante, en conclusión, es coadyuvar a la interiorización como recurso didáctico fundamental e importantísimo, no sólo desde el punto de vista de este aprendizaje en sí, sino para proporcionar al resto de las adaptaciones mentales una referencia permanentemente fiable para la vida del sujeto. Si no, el resultado será, lógicamente, la identificación del potencial personal del sujeto con objetos de apego que nunca le serenarán esencialmente. Lo decía J. J. Rousseau (1987), al exclamar: "¡Oh, hombre!, concentra tu existencia en tu interior, y no serás ya miserable" (p. 89).

Si la existencia no se concentra en el interior (centro de la circunferencia), la perspectiva (comprensión, conocimiento) desde cualquier otro punto no estará equilibrada: parecerá que unos están más cercanos que otros y no se percibirá la circularidad de la figura que entre todos se compone. Si bien este fenómeno puede traer consecuencias graves llevado a su extremo, en el caso de un profesor, que debe contemplar las diferencias, identidades y semejanzas individuales de sus alumnos, y que ha de comunicarles los conocimientos que representan la realidad mediata e inmediata que los envuelve, puede ser enormemente importante. Porque encontrarse más *centrado* (próximo al centro simbólico

que tratamos) proporciona, además, una capacidad superior para colocar el propio sistema de referencia interpretativo, en el lugar de los otros. A tal efecto, es interesante reflexionar sobre una meditación de A. de Mello (1987b), cuando afirmaba:

De haber sido yo víctima de la violencia, de la represión, de la crueldad o el sadismo, y, además, estar drogado por una programación que me da inseguridad y dispara mis deseos de poder, ¿quién sería yo? Sería seguramente dictador o asesino, o cualquier otra clase de malhechor (p. 62).

II DEL ACCESO EN NEGATIVO. Lo que nos da pie a diferenciar la *corteza* egótica (perímetro), compuesta por las identificaciones con las que uno se hace equivaler (incurriendo, fundamentalmente, en el tercer error de los citados), de lo que la persona es esencialmente (centro), discriminando el ego del verdadero yo. Desde este punto de vista, a la pregunta *¿quién soy yo (esencialmente)?* cabría responder: lo que resulta de excluir a mi unidad psicosomática el soma y el ego. Para desarrollar esta conceptualización relativa entre ego personal y autoconocimiento, nada más apropiado que acudir a un canon del pensamiento universal, como es el "Tao Te Ching", donde se dice:

Treinta radios lleva el cubo de una rueda; lo útil para el carro es su nada [su hueco].

Con arcilla se fabrican las vasijas; en ellas lo útil es la nada [de su oquedad].

Se agujerean puertas y ventanas para hacer la casa, y la nada de ellas es lo más útil para ella.

Así, pues, en lo que tiene ser está el interés. Pero en el no ser está la utilidad (Lao Tse, 1983, p. 104).

Aplicando esta enseñanza a nuestro contexto, podemos concluir con el siguiente significado: desde la premisa de la interiorización, en el estudio del ego (ser) puede estar el interés (didáctico, psicológico, filosófico, ético, orientador, etc.); pero, en la medida en que su conocimiento y experiencia acoten y circunscriban al verdadero yo (no ser), el aprendizaje resultante podrá ser de utilidad (para el sujeto), porque: "Lo importante es ser, y no el figurar" (A. de Mello, 1987b, p. 36), sobre todo contemplándose desde la más exquisita sinceridad.

Esta forma de acceso *en negativo* o *inversa* no es desconocida en la cultura occidental. Podría provenir de San Dionisio el Areopagita, obispo de Atenas durante el siglo I, quien perteneció "a la tradición llamada 'apofática' por su tendencia a acentuar que Dios es mejor conocido por la negación: podemos saber más sobre lo que no es Dios que lo que es" (W. Johnston, 1981, p. 44).

El psicólogo A. de Mello (1987b) resume bien esta forma de acceso, que nosotros justificamos como fundamental para la formación básica de los profesores:

La pregunta más importante del mundo, base de todo acto maduro es: ¿Yo quién soy? [...] Conocerse uno a sí mismo es fundamental y, sin embargo, lo curioso del caso es que no hay respuesta para la pregunta ¿quién soy yo?, porque lo que tienes que averiguar es lo que no eres, para llegar al ser que ya eres (p. 35).

En un sentido semejante se pronunciaba Bhaktivedanta Swami Prabhupāda (1979), pero acaba por responder a la crítica pregunta, designando la equivalencia del verdadero yo, como sigue: "'Yo no soy este cuerpo. Yo no soy hindú... Ustedes no son americanos... Somos todos almas espirituales'" (p. VII).

Profundizando algo más en el contenido de las primeras enunciaciones, el mismo autor analiza análogamente, volviendo a nominar el resultado de la paulatina exclusión egótica:

El yo, ¿quién es?, ¿soy un cuerpo? No, porque las células de mi cuerpo son renovadas continuamente y, en siete años, no queda ni una de las anteriores y, sin embargo, tú sigues siendo el mismo. Yo no soy mi cuerpo, pero tampoco soy mis pensamientos, pues ellos cambian continuamente y yo no. Ni tampoco soy mis actitudes, ni mi forma de expresarme, ni de andar. Yo no puedo identificarme con lo cambiante, que no son más que las formas de mi yo, pero no soy yo.

Yo soy el ser, lo que es (p. 39).

Este autor coincide con el que para algunos ha sido uno de los grandes pedagogos y maestros de este siglo, R. Maharsi, del que C. G. Jung (1986) decía que sus "palabras resumen los principales elementos que ha acumulado el Espíritu de la India durante los miles de años pasados en contemplación del Sí-mismo Interior" (p. 13). El procedimiento de autoconocimiento de R. Maharsi (1986) denominado vichara toma la forma de la pregunta *¿Quién soy yo?*, y lo expresa así:

El cuerpo burdo, que se compone de los siete humores (dhatus), eso no soy; los cinco órganos sensoriales cognoscitivos, a saber, los sentidos del oído, el tacto, la vista, el gusto y el olfato, que aprehenden sus respectivos objetos, a saber, el sonido, las cualidades táctiles, el color, el sabor y el olor, eso no soy; los cinco órganos sensoriales conativos, a saber, los órganos del habla, de la locomoción, del asimiento, de la excrección y de la procreación, que tienen como sus funciones respectivas hablar, moverse, asir, excretar y disfrutar, eso no soy; los cinco aires vitales, el prana, etc., que desempeñan respectivamente las

cinco funciones de la inhalación, etc., eso no soy; no soy siquiera la mente que piensa, y tampoco la nescencia (sic), que sólo está dotada con las impresiones residuales de los objetos, y en la cual no hay objetos ni funcionamientos. [...]

Tras haber negado todo lo arriba mencionado diciendo "eso no", "eso no", esa Conciencia es lo único que permanece, eso soy (pp. 19, 20).

Posteriormente, autores occidentales como A. Blay (1991) han estudiado esta vía de conocimiento *en negativo*, capaz de esclarecer o limitar algo más la condición humana. Así, dentro de un capítulo cuyo título es "Lo que no soy", desarrolla tres subtítulos: a) "Yo no soy el cuerpo, tengo el cuerpo"; b) "Yo no soy mis sentimientos y emociones"; c) "Yo no soy mi mente ni mis pensamientos" (pp. 130-133).

En nuestro caso, los apegos señalados en el capítulo "(Meta)Clasificación de las identificaciones" o los analizados en las escalas pueden servir de soporte cognitivo para el devenir sobre esta forma de acceso.

III DEL ACCESO *DIRECTO*. El acceso directo equivale a dirigirse, desde cualquier punto de la circunferencia en que el sujeto se encuentre, hacia su centro, no ya discriminando qué no soy esencialmente, sino inquiriendo y buscando respuestas a cuestiones equivalentes a las realizadas por P. Brunton (1979), en una línea parecida a la de R. Maharsi: "¿Quién es el que piensa?" (p. 83), "¿Quién está haciendo esto?", "¿Quién siente esta emoción?", "¿Quién dice estas palabras?", "¿Quién está pensando estos pensamientos?" (p. 101); "¿A quién perturba esto?", "¿A quién apena esto?", "¿A quién sorprende esto?", "¿A quién abruma esto?", "¿A quién tienta esto?" (pp. 155, 156), etc.

En la medida en que toda persona está inmersa en condicionantes internos y circunstancias externas, este modo de acceso no es algo que el ambiente favorezca o a lo que la progresiva estructuración de las personalidades normales favorezca. Lo identifico, no obstante, con la meditación, entendida como actitud y componente activo y modulador de técnicas, caminos ascéticos (no parciales), vías para la evolución de la conciencia, etc., cultivadas sobre todo desde la tradición oriental, que en otro apartado se abordarán con más detalle. Es interesante, por el componente validador que pueda aportar, que estudiosos occidentales como E. Rojas (1992) acaben coligiendo que sólo a través de la meditación sea posible llegar a responder a la pregunta "¿quién soy yo?".

Sería de incalculable interés que los profesores, durante sus carreras docentes, aprendiesen a meditar y a interrogarse; y mucho más que practicasen alguna técnica específica de meditación

(yoga, zen, dô, etc.), como complemento a su entrega al aprendizaje de conocimientos objetales a su yo profundo; y así como sería profesionalmente necesaria la generalización de periodos de prácticas docentes, normalizar en conexión con éstas y el resto de la actividad intelectual universitaria, tiempo de meditación, fundamentales para *desempolvar* la conciencia que, bajo cada ego, late. Pero cuidando, eso sí de que éstas u otras técnicas, inicialmente no parciales, se pongan en función de la evolución personal como instrumento de formación profunda (cultivo) de los profesores, y no se constituyen en el inicio de un "ismo" (conjunto de apegos organizados) por ellas, en cuyo caso los logros adquiridos aportarán menores beneficios.

COMENTARIO SOBRE LOS
PROCEDIMIENTOS DE ACCESO. Se trate de autores
orientales u occidentales, pasados o modernos,
convergen en lo fundamental y parecen coincidir en
cuestiones formales, aunque discrepen en matices y
significantes ligados a su idiosincrasia sociocultural.
Esto ocurre, por ejemplo, a la hora de denominar el
resultado de tales indagaciones, resultante de excluir
de la personalidad al ego personal: verdadero yo, yo
esencial, ser, alma, espíritu, conciencia,
autoconciencia... Al tratar esta cuestión en el marco de
las carreras docentes, o al entablar sobre el particular
una comunicación didáctica del nivel que sea donde se
vaya a aludir este particular, es importante emplear un
significante que connote lo menos posible con otras
disciplinas o saberes. A mi juicio, cualquiera de los
anteriores es válido, menos *alma* y *espíritu*, que, por
estar tan manidos por doctrinas parciales despiertan
significados confusos e irracionales asociados a
determinados "ismos". La razón es obvia: la función
del profesor que incita, aunque sea muy levemente a
sus alumnos al autoconocimiento, no puede
desembocar sus inquietudes en una parcialidad
concreta, por muy buena que se tenga. Ha de
instrumentar esa inquietud para que el alumno pueda a
su vez indagar a su manera. La virtual mayor
identificación de dicho alumno con una opción parcial
quedaría al arbitrio de éste y, en todo caso, escapa a
la orientación de la didáctica.

EL AUTOCONOCIMIENTO COMO PROCESO
DE EXPERIENCIA-APRENDIZAJE. Desde el marco de
las carreras docentes es preciso trabajar con los
profesores en formación desde la premisa de que, por
lo que respecta a la enseñanza del autoconocimiento,

sólo hay que comunicar a los alumnos aquello que por sí mismos han experimentado. Debe evitarse, por tanto, la incoherencia consistente en expresar lo que no proviene de su autoaplicación. Desde aquí, es muy importante que los profesores comuniquen a los alumnos que: a) Además de los libros de matemáticas, lenguaje, filosofía, etc., hay siempre un *libro interior* pendiente de apertura; b) Su lectura comprensiva es posible; c) En todo caso, su aprendizaje no se realiza de modo análogo a como se adaptan conocimientos exteriores.

En efecto, el proceso de autoconocimiento podría conceptuarse básicamente como el resultado de un adaptación afectocognitiva proveniente de la propia experiencia, con tendencia a manifestarse idiosincrásicamente. Pero no es un aprendizaje endógeno puro. Mediante la didáctica puede facilitarse y encauzar así la personalidad del alumno hacia la resolución de uno de los interrogantes más importantes de la vida, causa y consecuencia de evolución interior.

APROXIMACIONES EDUCATIVAS. Este aprendizaje podría facilitarse, decimos, pero realmente no se ejecuta tal educación. Ello no quita que, corroborando esta razón, existan varias declaraciones de intenciones y muchos menos intentos de desarrollo didáctico. Del primer grupo podemos destacar la del catedrático de filosofía A. López Quintás (1991):

Nada tan urgente y fecundo en Pedagogía como cultivar la "mirada interior", la capacidad de descubrir la articulación de los diversos aspectos de la vida personal y saber discernir lo que nos plenifica como seres personales y lo que nos

desplaza a un nivel infrahumano (p. 69).

Y como medida educativa destinada a su enseñanza-aprendizaje, la propuesta (poco operativa y rigurosa, a nuestro juicio) por el psicólogo N. Caballero (1979), destinada a la exploración, no sólo de la subconsciencia y la consciencia, sino también de la supraconsciencia. Se trata de un enfoque que combina conocimientos psicológicos, cristianos y orientales, cuya base es: a) Aprender a descubrir capaz más profundas de uno mismo; b) Desarrollar estados nuevos y superiores de conciencia; c) Realizar una progresiva integración de la persona en los diferentes niveles que la persona tiene; y d) Vivir con la neutralidad de quien puede superar el tiempo y el espacio y de quien se prepara para vivir en lugar de prepararse para morir (p. 49, adaptado).

A mi juicio, de toda la *oferta curricular* oficial, lo que más se aproxima a nuestro tema se localiza en el segmento de la educación infantil, bajo epígrafes y menciones tituladas: "Identidad personal", "Autonomía personal", "El cuerpo y la propia imagen" y otras similares que, a mi juicio, tienen de positivo iniciarse en este temprano tramo de edad, y de negativo comenzar a identificar al niño con lo que, precisamente, no es. De hecho, se inician procesos de enseñanza-aprendizaje que inducen el conocimiento a identificaciones básicas de las cuales el adulto normalmente ya no se libera y le resulta verdaderamente difícil de objetivar.

La didáctica del cuerpo, el esquema y la imagen corporal, los hábitos, las posibilidades motrices, el sistema sensorial, etc. es del todo indispensable. Pero, si lo que se pretende es desarrollar

una enseñanza destinada a la experiencia-aprendizaje del autoconocimiento, lo primero que hay que hacer desde este tramo infantil es desidentificar al niño con su cuerpo. "Yo no soy mi cuerpo" podría ser la primera lección de autoconocimiento, el primer motivo de *investigación-acción* para el alumno, y el primer uso riguroso de la razón realizado por el niño sobre su naturaleza. Una vez se realiza esta objetivación, desimplicación o discriminación elemental, el conocimiento del futuro adulto se proyectará de manera diferente:

El Yo no se identifica en este caso con el cuerpo, y en consecuencia los pensamientos más estrechamente ligados a la vida física comparativamente "separados" de su concepto de Yo. Un hombre así piensa "mi estómago esto", "mi pierna aquello" o "mi cuerpo así", en vez de "Yo esto" o "Yo aquello". Es capaz, casi automáticamente, de pensar en el cuerpo y sus sensaciones como cosas de él y pertenecientes a él, que requieren atención y cuidado, pero sin ser partes del Yo. Puede concebir el Yo existente por sí mismo sin el cuerpo y sus sensaciones, y habrá dado el primer paso en el reconocimiento del Yo (Yogi Ramacharaka, s/fb, pp. 40, 41).

De hecho, el modo en que el sujeto comienza a conocerse, o a saber con qué puede no identificarse esencialmente, va a ser muy significativo para su vida futura, porque coadyuvará a la organización de su personalidad desde una lógica y un orden coherentes de sus concepciones y desde los conocimientos relativamente externos a su yo. Es posible, entonces, que con evidentes beneficios en cuanto a la calidad de los conocimientos sobre contenidos exteriores. Como afirma F. E. González Jiménez (1990), al reflexionar

sobre la fundamentación y el valor de la didáctica:

Lo propio del hombre es el uso de la razón, de tal manera que en sentido estricto, nada de cuanto hace puede ser calificado de irracional. El ejercicio de la razón provoca la actitud de conocer (y autoconocerse; autoconocimiento que conlleva asociada una imagen, una aprehensión del modo y de las cosas) y el almacenamiento de conocimientos categorizados y dispuestos para unas relaciones en él a modo de diagrama impreso por esa imagen captada del mundo (o de lo que llamamos mundo), de tal manera que hay una permanente relación de respectividad y un dinamismo, secuencias definitorias del progreso, entre el conocer y lo conocido, que hace a dicho progreso subsidiario de sus antecedentes en permanente fidelidad a aquel diagrama impreso (p. 241).

DE SU ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. Es sorprendente que no esté contemplado como un motivo esencial de enseñanza-aprendizaje de las carreras docentes, para luego poder serlo en la educación preuniversitaria. De hecho, salvo error, es rarísimo encontrar siquiera una alusión al autoconocimiento, seguida de alguna propuesta de inquisición encaminada a la maduración interior del docente, en algún texto de formación del profesorado. Por ejemplo, en "La práctica de la enseñanza. Primeros pasos del practicante y del docente", de E. W. Harmer (1970), se afirma: "El dicho 'conócete a ti mismo', por trillado que sea es insustituible" (p. 20). Esta mención es interesante, a pesar de que posteriormente lo identifique al conocimiento de la conducta didáctica.

Con todo, convendría, hacer algunas

observaciones finales: a) El profesor ha de ser una persona cultivadísima, para ser capaz de transmitir la madurez que el sistema educativo ni proporciona, ni en consecuencia puede garantizar; b) Si no se anima al profesorado a profundizar en el significado del autoconocimiento desde su evolución personal, será imposible dar un solo paso en la promoción de la evolución personal del alumno; c) Una magnífica didáctica de conocimientos ordinarios podría frenar a priori la posibilidad de desarrollo de una didáctica del autoconocimiento; cuanto más tarde se retoma la natural inquietud, más espontáneamente se tiende a rechazar, porque su sentido se pierde de vista -aunque sea bastante frecuente que la inquietud por este conocimiento vuelva en la vejez de la persona-; d) Que, como dice E. W. Harmer (1970), el "conócete a ti mismo" esté "trillado" coloca a la cuestión en peores condiciones de enseñanza-aprendizaje: 1) Por un lado, cuanto más *trillado*, más desacreditado; 2) Por otra, al autoconocimiento suelen asociarse otras *etiquetas* (autorrealización, desarrollo pleno, etc.) que, como el mismo autoconocimiento, sospecho que es preferible comunicar lo menos posible como tales al alumno, porque no responden en sentido estricto a lo que anuncian: es preferible pasar de la mención de fórmulas a la experiencia de signos y síntomas positivos de estos *sambenitos* del conocimiento pedagógico; e) La enseñanza del autoconocimiento (síntesis del *no-ser*), como ocurría con la del ego personal (análisis del *ser*), es materia formal, muy relaciona con la experiencia vital de toda persona, y realmente compatible, relacionable y enfocable desde contenidos externos; f) Su didáctica puede desarrollarse sobre las siguientes pautas, también aplicables a la enseñanza destinada al descubrimiento del ego personal: 1) Nunca favorecer aprendizajes que

el profesor no haya conquistado antes; 2) Disponer de algún colega con quien esporádicamente comentar la programación de esta didáctica, su desarrollo y sus resultados; 3) Fomentar en el alumno una actitud de investigación-acción permanente sobre sí mismo; 4) Despertar en el alumno inquietud por su conocimiento; 5) Inducirle a crisis controladas de duda; 6) Reconocer y analizar sus descubrimientos; 7) No ofrecerle respuestas sin antes haber percibido preguntas o comportamientos equivalentes a demandas; 8) Ofrecerle puntos de partida, no conocimientos finiquitos; 9) Vigilar el vínculo profesor-alumno, promoviendo una gradual autonomía cognitiva; 10) Dar pocas explicaciones; 11) Expresar al alumno la mayor importancia del aprendizaje de las materias convencionales; dejar las comunicaciones didácticas relativas al autoconocimiento como secundarias; 12) Evitar acudir, en primer lugar, a esquemas previos de solución manejados por instituciones sociales, "ismos", textos, personajes históricos, figuras de autoridad, etc.; emplearlos, en cambio, como ratificaciones de los descubrimientos conseguidos y de las conclusiones alcanzadas durante la comunicación didáctica, procurando no hacer prevalecer la importancia de unos sobre otros; 13) Evitar todo posible apego e identificación egótica que pueda suceder; respetarlos, si tienen lugar; 14) No pronunciarse, no entrometerse ante lo que se considera conclusión errónea, y reabordarla en futuras sesiones, sin hacer alusión a ella; 15) No pretender resultados o rendimientos inmediatos; 16) Apoyar el proceso de autoconocimiento en el de desegotización personal, utilizando ítems de las *escalas de estimación del ego*; 17) Contrastar, acaso a lo largo de algunos años, los procesos de autoconocimiento y desegotización con el optimismo del alumno, la sensación de maduración

interior, su creatividad y su rendimiento académico *curricular*.

CONCLUSION. En los programas de enseñanza e investigación sobre formación didáctica del profesorado, el autoconocimiento no está contemplado, ni expresa ni tácitamente. Si alguna vez es motivo de comunicación es debido a la interiorización de algún profesor que se aparta de la norma. Sin embargo, como hemos podido constatar, la consideración didáctica del particular nos conduce a concluir que: a) Es posible plantearse su posibilidad y pertinencia, dentro del quehacer profesional; b) Es una condición inevitable de coherencia docente; c) Debe ser el primero (en orden e importancia), más determinante y duradero aprendizaje que se puede promover en un alumno, en tanto que ser humano; d) Es realizable, desde varias formas de acceso; e) Para su desarrollo es importante relacionarlo con el proceso de *desegotización* y de compleción de la conciencia, como proceso *a caballo*, y causa y consecuencia de ambos; f) Es una condición y una característica de evolución personal.



CONCIENCIA

ANÁLISIS

LA CONCIENCIA, SIN CIENCIA

R. Descartes, como posteriormente el conductismo, opuso conciencia y conducta, interpretados como interioridad y fenómeno, respectivamente. J. B. Watson subrayó que las cuestiones relativas a conciencia, al no ser *positivas* (percibidas públicamente), no eran traducibles a leyes. Pero, mientras que el primero sostuvo que precisamente ésta era la razón por la que la conciencia debía ser estudiada por la psicología, el segundo mantuvo que era preciso eliminar del vocabulario psicológico *científico* todo concepto, vocablo y procedimiento próximo al introspeccionismo -al que adscribía la conciencia- (J. L. Fernández Trespalacios, 1993, p. 162, adaptado).

A mi juicio, la psicología y las disciplinas (ciencias y artes) que la tienen como parte de su base

no se han recuperado todavía de esta dualidad. En obras representativas de la educación, como la "Enciclopedia Internacional de la Educación", de T. Husen, y T. Neville Postlethwaite (1989), no aparecen los términos *conciencia* ni *consciencia*. Parecemos estar heredando, por tanto, el *estandarte* de aquel maniqueísmo. Sin embargo, como indica W. Arnold (1976), la consciencia (consciousness) ha sido el concepto con cuya *enarbolación* la psicología ganó su independencia a mediados del siglo XIX. En efecto, primero fueron los usos sistemáticos de J. M. Charcot y de S. Freud. Después su significado tomó diversas acepciones, en cualquier caso exentas de algún tipo de connotación moral, que desarrolló la "psicología clásica", la "psicofísica", la "psicología soviética", la "psicología profunda", la "logoterapia", etc.

Principalmente hay tres niveles de nociones sobre los que se utiliza el término *conciencia*. Del más simple al más complejo son: a) Un estado psíquico: la vigilia; b) Un conocimiento de los procesos psíquicos del ser humano; c) Un conocimiento de la propia conciencia (entiéndase la acepción anterior), o sea, un metaconocimiento.

A partir de este bosquejo brevísimo, quizá se considere que el concepto *conciencia* no entra de lleno en el cuerpo de conocimientos clásicamente didácticos. Quizá, en efecto, sean sus acepciones más frecuentes las que, no pertenezcan a este corpus. Pero también probablemente se adolezca de una concepción necesaria y suficientemente completa, y de una elaboración consecuentemente orientada de su significado y sus repercusiones. O sea, no se disponga de una ciencia de la conciencia, entendida como aquel conjunto de doctrina cierta y fiable, metódicamente

construido y ordenado, con entidad propia y relevante para el ser humano.

Esta evidencia está subrayada por el propio P. Teilhard de Chardin:

Todo ser desarrollado ofrece dos aspectos: una externidad o complejidad, que ha sido estudiada por los científicos naturalistas, y una interioridad o consciencia, que si bien está presente hasta cierto punto en los estudios de la ciencia empírica y sus diversas ramas dedicadas al hombre, e incluso a los animales superiores, no ha sido nunca objeto general de una investigación científica (J. O'Manique, 1972, p. 30).

F. Capra (1991) apunta el carácter cualitativo que, de darse, habría de caracterizar esta hipotética ciencia: "Una auténtica ciencia de la consciencia [...] tendría que ser un nuevo tipo de ciencia que se ocupara de cualidades en lugar de cantidades, y basada en experiencias compartidas en lugar de [en] medidas verificables" (p. 163).

Más que incurrir en el manido debate entre lo cualitativo y/o lo cuantitativo (en este caso de la consciencia), propio del más actual *metodocentrismo*, me inclinaría a enfocar las expectativas de este posible ámbito de didáctica justo al revés, en un sentido más acorde con la sentencia de Rebelais: "Ciencia sin consciencia no es más que ruina del alma". Es decir, iniciando su consideración general como base de todo conocimiento humano, y por ende de toda institucionalización y formalización de tal conocimiento, y su enfoque específico como ámbito fundamental (actual vacío) de la didáctica y la

formación de los profesores.

Las necesidades de la propia didáctica nos llevarán a tratar la conciencia (como ocurrió con la noción de ego) de un modo propio: a) Pretendiendo ir más allá de su significado tradicional (conciencia psicológica), porque las referencias actuales se tienen como escasas e insatisfactorias; b) Analizándolo suficientemente para ser descubierto por el profesor como una de las claves de su práctica; c) Recogiendo muchas preocupaciones sociales que responden a diversas facetas de este concepto (si bien más próximas a significados acuñados por el pensamiento oriental tradicional), por lo que se utilizan en nuestro ámbito cultural con poca propiedad; d) Incidiendo en las repercusiones teórico-prácticas de posible mejora para el cultivo profundo del profesor y de todo ser humano, mayores a medida que se profundiza en ellas.

La hipótesis asociada a este ámbito es que no es posible que las actitudes, los propósitos, los intereses, la motivación, los contenidos, la profesionalización, la práctica, la vida personal, los hábitos, las conductas, la responsabilidad, etc. del profesor, de alumno o de cualquier sujeto se realicen del mismo modo, con más o con menos conciencia (entendiendo por tal el concepto que con posterioridad detallaremos.) En conclusión, debe promocionarse en el sentido que se apuntará, con la mayor seriedad y rigor, como resumen significativo de las capacidades alternativas al ego.

ESTUDIO TERMINOLÓGICO PRELIMINAR

El término *conciencia* proviene del latín *conscientia* de *cum*, con, y *scire*, saber, que a su vez originan *conscius*, sabedor, que sabe, y *scientia*, ciencia. Por tanto, una primera aproximación etimológica a su significado vendría a conceptualizar su significado en un *saber con* proveniente de una síntesis mental (J. Laplanche, y J.-B. Pontalis, 1974). Próximo a este vocablo se encuentra otro, formalmente muy similar: *consciencia*. Desde un punto de vista estrictamente lingüístico, el significado de la voz *consciencia* se remite a *conciencia* (por ejemplo, en el "Diccionario de uso del español", de M. Moliner, de 1988, o en la 21ª edición del "Diccionario de la Lengua Española, de la Real, reeditado en 1994). En cambio, en otros idiomas, por ejemplo el inglés, ambos términos se corresponden con sendas palabras, muy distintas desde un punto de vista formal: a saber,

consciousness por *consciencia*, y conscience por *conciencia*.

He podido encontrar pocos casos en que esta diferenciación se hacía efectiva. Por ejemplo, P. Teilhard de Chardin (1967) suele emplear la primera para designar una capacidad humana adquirible filogenéticamente, y la segunda como sinónimo de "reflexividad" (pp. 33, 34). W. Arnold, H. J. Eysenck, y R. Meili (1979) asocian *consciencia* al ámbito moral, y *conciencia* al psicológico. Sin embargo, otros autores, como P. D. Ouspensky (1988), afirman exactamente lo contrario:

La consciencia es una cierta cualidad presente en todo hombre normal. Es realmente una expresión diferente de la misma cualidad que la conciencia, sólo que la conciencia trabaja más en el lado intelectual y la consciencia lo hace más en el moral (es decir, en el lado emocional). La consciencia ayuda a un hombre a darse cuenta de lo que está bien y de lo que está mal en su propia conducta. La consciencia une a las emociones entre sí (p. 54).

A causa de este evidente confusiónismo (debido, quizá, a unas defectuosas traducciones, la indiferencia en el uso formal del autor, su posible desconocimiento o incluso tendencia a la realización de reacuñaciones contrarias a las pautas normales de uso) y, sobre todo, porque en castellano la propensión lingüística dominante parece ser la unificación de conceptos bajo el significante *conciencia*, he optado por hacer un uso preferente de este término, con la lógica excepción de las transcripciones literales de

referencias bibliográficas.

Desde un punto de vista coloquial, resulta tremendamente significativa la enorme cantidad de acepciones con que suele utilizarse dicha voz. Es precisamente esta referencia la que nos debe servir de pauta principal, a la hora de reflexionar sobre la posible consideración del término como fundamento de didáctica, si es que se quiere admitir que la escuela influye sobre la sociedad de un modo importante, y se asume como válido el presupuesto didáctico dirigido por D. P. Ausubel (1968) a los docentes, para el logro de aprendizajes significativos -lo más correcto es conocer y partir de aquello que se sabe, del modo en que se sabe, para pretender el logro de otros conocimientos distintos, contruidos sobre aquellos-.

Así pues, he aquí, a continuación, el resultado de una revisión observada sobre aquellos sentidos y extensiones coloquiales del significado de *conciencia* que suelen aparecer en las conversaciones ordinarias, referido ocasionalmente tanto a individuos, pueblos, grupos y culturas sociales:

- .percepción.
- .sentimiento.
- .opinión.
- .concepción.
- .mentalidad.
- .ideología predominante.
- .convicción
- .juicio.
- .cordura.
- .modelo de perfección.
- .juez interior.
- .moralidad.

- .consideración.
- .compromiso.
- .certeza.
- .seguridad cognitiva.
- .razón.
- .discernimiento.
- .pensamiento.
- .creencia personal.
- .creencia social o compartida.
- .identificación profunda.
- .personalidad.
- .mente (totalidad de la).
- .espacio mental.
- .región psíquica, una parte de la mente.
- .porción funcional psíquica encargada del darse cuenta.
- .memoria.
- .lo no inconsciente.
- .cualidad representativa de la mente.
- .madurez.
- .yo.
- .ego.
- .no-ego.
- .espíritu, alma, esencia personal, verdadero yo.
- .sujeto.
- .vida.
- .concentración.
- .atención a todos los detalles.
- .pleno control de una situación.
- .ocupación en algo, con buena dedicación.
- .capacidad de visión.
- .capacidad de previsión.
- .preclaridad intelectual, clarividencia.
- .amplitud de comprensión.
- .empatía.
- .enfoque equilibrado o ecuánime.

- .perspectiva cognitiva integradora.
- .conocimiento (en general).
- .claro y correcto conocimiento (saber bien algo, dominarlo).
- .pleno (máximo) conocimiento sobre algo.
- .lucidez.
- .objetividad en el conocimiento.
- .conocimiento suficiente como para no cometer errores.
- .conocimiento suficiente como para mantenerse en una determinada posición.
- .conocimiento suficiente como para llevar a cabo una acción específica.
- .conocimiento suficiente como para valorar o criticar.
- .capacidad para la buena abstracción.
- .capacidad para referirse a lo concreto, desde unas coordenadas más amplias de lo habitual.
- .conocimiento de esa amplitud y de esas coordenadas.
- .vigilia, estado propio del sujeto despierto.
- .buena organización.
- .preocupación por algo o alguien, o por algún quehacer que se realiza o se pretende.
- .maestría en algún quehacer específico, relativa a su dominio.
- .condición de madurez o alto desarrollo de quien se ha cultivado de un modo general, desde el dominio de una disciplina, vía o quehacer.
- .aprender bien el valor de algo.

Pero la variabilidad del campo de significados de la palabra que analizamos no sólo se limita a una divergencia de acepciones correspondientes a su significante. En efecto, además, hay un grupo importante de voces derivadas y complementarias de *conciencia*, cuyos principales sentidos e ideas asociadas conviene conocer, para lo que nos ocupa. Entre ellas

se pueden destacar dos grandes categorías: una primera, formada por los conceptos derivados de uso popular o normal, y una segunda, integrada por empleos característicos de una serie de autores que he tenido como relevantes. En este subgrupo, a su vez, podría realizarse otra diferenciación: aquellas acepciones acuñadas que estiman la conciencia como una facultad humana (postura de numerosos filósofos griegos), y aquel otro bloque de significados que la admiten y la entienden como intencionalidad de alguien a algo (postura de la fenomenología).

a) *Consciente*: 1) Que puede ejercer o ejerce, suficientemente, la plenitud de sus sentidos o facultades; 2) Que siente, piensa y obra con pleno conocimiento; 3) Lo que de esta manera se hace; 4) Desde una perspectiva freudiana: 4-1) Lo que se aprende y se retiene en la memoria; y 4-2) Lo aflorado del ámbito inconsciente a la conciencia ("Das Bewusste": "contenidos conscientes, es decir, diferenciados de los contenidos preconscientes o inconscientes"; J. Laplanche, y J.-B. Pontalis, 1983, pp. 71-75); 5) Con el sentido empleado por G. W. F. Hegel (1984), en el comienzo de la "Lógica", lo "pretendido como tal" (J. Simon, 1982, p. 215) (para G. W. F. Hegel, la conciencia es construida por el individuo mediante las interpretaciones que realiza de la realidad y de la comunicación que entabla con su medio); b) *Conscientemente*: De modo consciente, con conciencia; c) *Concienzudo*: 1) De estrecha y recta conciencia; 2) Que actúa con mucho detenimiento, atención y meticulosidad; 3) Minucioso, escrupuloso, obsesivo; 4) Inflexible; d) *Concienzudamente*: 1) Hecho de modo concienzudo; 2) A conciencia o con minuciosidad; e) *De estrecha o recta conciencia*: Muy ajustado a la norma social, la ley o la moral; f) *Ancho*

de conciencia: Quien es contrario al rigor normativo y actúa en consecuencia; g) *A conciencia*: 1) Con la suficiente calidad y solidez; 2) Sin fraude; h) *En conciencia*: Conforme a la propia conciencia; i) *Acusar la conciencia a uno*: Remorderle una acción, percibida por sí mismo como mala; j) *Molestar la conciencia a uno*: Desasosegarle por desconfianza, recelo o temor, con o sin causa determinada; k) *Cargar la conciencia a uno*: Gravarla con recuerdos o sensaciones de haber obrado mal, para uno mismo; l) *Descargar uno la conciencia*: 1) Satisfacer las obligaciones de justicia; 2) Confesar el motivo del sentimiento de culpa a alguien considerado con autoridad o capacidad para aliviarlo; ll) *Conciencia errónea*: Dentro del ámbito teológico, la que confunde lo que es malo con lo bueno, y lo que es falso con lo verdadero; m) *Umbral de la conciencia*: 1) Valor a partir del cual se hace perceptible un estímulo; 2) Límite desde el que se comienza a comprender un conocimiento; n) *Lo consciente*: Para S. Freud, ámbito donde se inscribe el ego; "Ego, en psicoanálisis, es el órgano del darse cuenta y, como tal, el ego funciona como el centro de lo consciente; la esfera fuera del ego sería el campo del inconsciente" (J. A. Calle Guglieri, 1978, p. 248); ñ) *Consciencia objetiva*: Noción implícita en la mayoría de las teorías reflejas de la "consciencia", que se corresponde aproximadamente a la noción de que el hombre es consciente de todas aquellas cosas (objetos de experiencia individual) de las que tiene conocimiento; o) *Consciencia restringida*: Limitación relativa al número de contenidos sensoriales que pueden percibirse en un determinado momento, o referente a la dirección hacia la que la atención puede hacerse volver en un instante preciso; p) "Consciencia aproximativa": Para C. G. Jung, estado de cuasi-consciencia, intermedia entre el inconsciente y el

consciente, que aflora cuando la actividad del yo disminuye (F. Novak, 1979; W. Arnold, H. J. Eysenk, y R. Meili, 1972; adaptado); q) *Consciencia única*: Conocimiento mutuo de los dos hemisferios cerebrales, que actúan armónicamente bajo un mismo "sistema operativo" (J. A. Calle Guglieri, 1978, p. 210); r) Otros matices derivados del término, empleados por S. Freud (1980): 1) "Bewusst": "consciente de"; 2) "Bewusstheit": "hecho de ser consciente"; 3) "Bewusstsein": "conciencia, como realidad psicológica, como función o actividad"; 4) "Das Bewusstwerden": "volverse consciente, acceder a la conciencia" 5) "Das Begusstmachen": "hacer consciente un determinado contenido" (J. Laplanche, y J.-B. Pontalis, 1983, pp. 71-75); s) *Conciencia estática*: Conjunto de sensaciones y vivencias perceptivas, actualizadas por el sujeto en un momento preciso; t) *Conciencia dinámica*: Actividad o función del yo que aporta un significado global al proceso de actualizaciones sensoperceptivas de la conciencia estática; u) "Conciencia espontánea": El claro conocimiento que tenemos o podemos tener de nuestra subjetividad; v) *Conciencia refleja*: La que, analizando la forma del yo como objeto de sí mismo, se toma a sí misma como subjetividad; w) Otras distinciones clásicas: 1) *Conciencia empírica* (psicológica); 2) *Conciencia trascendental* (gnoseológica) (Kant); 3) *Conciencia metafísica*: Como centro del principio de realidad (Fichte, y Hegel); 4) *Conciencia intencional*: Como proyección mental (Brentano); 5) *Conciencia como historicidad y totalidad* (Dilthey); 6) *Conciencia como memoria y anticipación, temporalidad y cualidad* (Bergson); 7) *Conciencia como epifenómeno de la misma realidad* (materialismo dialéctico); x) "Concientización": Para P. Freire (1985), el proceso de concientización atraviesa tres fases: 1) Sensibilización, derivada de la observación de

la realidad; 2) Toma de conciencia crítica, como resultado de la interpretación comprensiva de lo percibido; 3) Acción transformadora o realización de la actitud crítica anterior; según P. Freire (1985), es un principio de la educación liberadora consistente en la toma de conciencia crítica de la realidad, desde su análisis interpretativo; la comprensión, altamente identificable con la liberación, lleva al sujeto a adoptar una posición consciente en relación con el mundo, y a predisponerle a una acción transformadora orientada al perfeccionamiento del mismo mundo; y) "Conciencia individual" o "concreta": Sinónimo de personalidad dinámica, utilizado por G. Politzer (1969), uno de los investigadores marxistas franceses más relevantes de la primera mitad del siglo XX, quien, a la luz del materialismo dialéctico, criticó duramente al realismo (behaviorismo) y a la abstracción (psicoanálisis), desde la denominada *psicología concreta*.

El anterior análisis terminológico pretende servir de punto de partida preliminar para iniciar, a continuación, una aproximación a la noción de conciencia, sabiendo de entrada cuáles son las coordenadas (coloquiales y restringidas, originales y derivadas) de este concepto. La paulatina profundización de su significado avalará la posterior justificación que haremos, encaminada a la consideración de la conciencia como uno de los fundamentos de didáctica, claves para la práctica pedagógica desde una formación básica y evolución interior de los profesores, con (con)ciencia.

CONCEPTUACIONES DE CONCIENCIA

El estudio de los vocablos propios del término *conciencia* y de sus usos más frecuentes, nos coloca ya en disposición de conocer algunas conceptuaciones relevantes para nuestra investigación. En algunos casos, por la lógica necesidad de considerar una formación muy habitual del concepto; en otros, porque esa categoría conceptual resulta ineludible (por básica o históricamente primigenia); y, por último, porque en un tercer grupo de elaboraciones se encuentra el germen de la conceptuación que, a la postre, formularé como clave fundamental de la didáctica.

I CONCIENCIA COMO FUENTE DE MORALIDAD. La conciencia, entendida como fuente de moralidad, hace referencia al ejercicio del entendimiento que desemboca en un juicio o apreciación compartidos socialmente, sobre la bondad

o malicia de las acciones o caracteres de las personas. Existe una relación inseparable entre conciencia, moralidad y sentimiento de culpa (J. M. Poveda Ariño, 1992, p. 265, adaptado). Las coordenadas funcionales sobre las que se desarrolla son, básicamente, éstas: a) Su dinámica se asienta en la conformidad y en el cumplimiento del deber; b) La clave de su eficiencia social radica en la norma; c) Su motivación social proviene, en primera instancia, en una desconfianza básica en la persona, y el miedo al buen uso de la libertad individual; d) Sus repercusiones afectivas oscilan entre la satisfacción y el complejo de culpabilidad (remordimiento, pesar, escrúpulo, reserva).

Esta idea de conciencia como moralidad es independiente de la madurez de los sujetos. Al ser de naturaleza normativa, no desciende al rango de lo individual. Fundamentalmente se trata de una medida social (reforzada por el cristianismo y el psicoanálisis) que la comunidad impone al individuo, como mecanismo de regulación destinado al bienestar de la propia sociedad. En efecto, desde un punto de vista filosófico, la conciencia como moralidad se aproxima mucho a un tipo de gobierno ético intrapersonal, cuyo objeto es el reconocimiento de lo bueno y de lo malo, traduciendo tal repercusión en la asunción de obligaciones morales que el sujeto se autoimpone.

G. B. Trasler (1979) define en un sentido parecido la conciencia como:

la respuesta del individuo a los principios morales y a las normas de comportamiento de los grupos sociales a los que pertenece. En particular, son "los procesos cognitivos y afectivos que forman un

gobierno moral interiorizado sobre la conducta de un individuo" (Aronfred, 1968 ["Conduct and Conscience"]).

Esta idea de conciencia tiene múltiples puntos en común con la noción de *conciencia moral* ("Das Gewissen") del psicoanálisis. Así, se asimila al concepto de *super yo*, formado a partir de la interiorización de normas establecidas por la autoridad paterna y el medio autoritario (educativo, religioso, etc.). A esta forma de conciencia, E. Fromm (1987) la denomina "*conciencia autoritaria*", y la entiende como "la voz internalizada a la que estamos ansiosos de complacer y temerosos de desagradar (p. 13). En este sentido podría considerarse como algo semejante a un juez interior que prescribe lo que ha de hacerse, castiga (presiona, angustia) cuando no se obra del modo imperado, y premia cuando así sí se procede (J. Laplanche, y J.-B. Pontalis, 1983, adaptado). De este modo, la conciencia se transforma en un órgano capaz de anular todo atisbo de libertad e iniciativa, y la relación que la misma establece con algunos de sus contenidos mentales adopta un evidente carácter sadomasoquista. No obstante, una versión optimista (jungiana) de la misma observación conceptuaría esta conciencia, simplemente, como correspondiente a la denominación común del "modelo de perfección arquetípico, que tal vez todos llevamos dentro" (F. Díez, 1990, p. 23).

Todo lo dicho lo podemos sintetizar con las palabras de P. Natorp (1915), del siguiente modo, afirmando que lo que esta idea de conciencia expresa es:

la inflexibilidad de la exigencia moral, la necesidad

del incesante examen de conciencia: "¿Me encuentro en el camino justo?"

"Conciencia" significa, incontestablemente, según la interpretación predominante, algo como autoridad, aunque interna, no externa. Esta puede descansar, ya sobre un temor servil, ya sobre el amor (del niño hacia los padres o, en una subordinación religiosa, del hombre respecto del Padre divino); en todos los casos tiene su raíz en el sentimiento. Ahora bien: el sentimiento no es la forma suprema de la conciencia, no es la pura conciencia íntima (pp. 118, 119).

Por todo lo cual se puede deducir que, obviamente, esta forma de conciencia es una fuente de vínculos de atadura y dependencia. Con lo que, al no generar un tipo de autonomía completamente endógena, ni proviene de una madurez verdadera, ni la consiguiente identificación favorece la evolución hacia un crecimiento interior. Más bien, incorpora una serie de repercusiones ligadas al estancamiento de las posibilidades de generar una conciencia, derivada directamente de una personalidad bien ahormada sobre un ego limitado.

El propio E. Fromm (1987) contrapone su "'conciencia autoritaria'" a la "'conciencia humanística'", la cual:

se basa en el hecho de que como seres humanos tenemos un conocimiento intuitivo de lo que es humano e inhumano, de lo que contribuye a la vida y de lo que la destruye. Esta conciencia sirve a nuestro funcionamiento como seres humanos. Es la voz que nos reconduce a nosotros mismos, a nuestra humanidad (p. 13).

A la luz de esta diferenciación de E. Fromm (1987), la conciencia, entendida como moralidad, debe interpretarse como una emanación espontánea de un nivel de evolución (o de la conciencia, conceptuada como una entidad mucho más amplia); una adjetivación de la personalidad que, desde un punto de vista didáctico, cobra un gran sentido, siempre y cuando se tenga como consecuencia de una capacidad susceptible de estimulación, más que como un conjunto de contenidos imponible, violentador o entrometido. Es decir, como una posibilidad endógena de desarrollo del conocimiento, en vez de un conjunto de contenidos programables e idénticos para todas las personas.

Así percibida -más allá del sentido tradicional de moralidad-, esta faceta de la conciencia que queremos retratar se transforma en un verdadero compromiso para quien así la reconoce. Cuando C. J. Cela recibió, en mayo de 1992, el premio "Mariano de Cavia", por el artículo "Soliloquio del joven artista" ("El Independiente", 18 de febrero de 1992), declaró, entre otras cosas, que "El único compromiso del escritor es su conciencia". "Conciencia" que, a mi modo de ver, pretende sintetizar la aptitud y la clásica moral, como un solo acto de responsabilidad coherente; acto muy transferible, por cierto, al quehacer del profesor. A pesar de lo cual, opino con Brunner que:

La conciencia moral dista todavía de ser un conocimiento del significado de responsabilidad. Por el contrario, nada demuestra tan claramente que el hombre desconoce en parte lo que es la responsabilidad como la moral. La moral es el sustituto de la pérdida de la responsabilidad (en H.

E. Hatt, 1972, p. 147).

II CONCIENCIA COMO PRODUCTO DE LA FILOGÉNESIS. Desde el punto de vista neurológico, el origen filogenético de la conciencia es un problema todavía no resuelto definitivamente. Una de las hipótesis más atractivas es la que lo explica "por emergencia". Muy resumidamente, viene a significar que, en el proceso de la evolución, hubo un momento en que el número y la densidad sináptico-neuronal (masa crítica) llegó a tal extremo que los sujetos se capacitaron para reconocerse (metaconocerse) funcionalmente, en alguna medida. A partir de este momento, un aumento progresivo de complejidad (aprendizajes y vivencias), y la consecuente activación de nuevas sinapsis, hizo el resto.

En este sentido podemos adoptar la siguiente definición de conciencia, otorgada por E. Morin (1988), al proceso filogenético: "La consciencia es la emergencia del pensamiento reflexivo del sujeto sobre sí mismo, sobre sus operaciones, sobre sus acciones" (p. 134). En otro lugar, el mismo autor refiere un aspecto fundamental del mismo problema: el fenómeno de las nuevas formas de autorreflexión que su aparición ha producido, y su influencia dialéctica sobre las conductas: "La consciencia no es más que una eflorescencia incierta, vacilante, frágil, pero su emergencia ya ha suscitado nuevas formas de autorreflexión (desde el 'doble' arcaico hasta la introspección) y puede retroactuar sobre toda acción, sobre todo comportamiento" (E. Morin, 1983, p. 342).

Desde el punto de vista del yoga, la evolución de la conciencia mental en la especie humana se puede

traducir como un cierto ejercicio de conocimiento de la mente, de autoconocimiento y de interiorización. Para el Yogui Ramacharaka (s/fb): "Según evoluciona el hombre aparece la conciencia mental y conoce que tiene 'mente'. Es capaz de 'conocerse a sí mismo' como ser mental y de mirar algún tanto en su interior" (p. 143).

P. Teilhard de Chardin (1967) trata con relativa frecuencia a la conciencia como un agente transformador, causado por la filogénesis y dirigido a realimentarla en clave de una mayor complejidad ("ley de la complejidad-conciencia") de índole material, orgánica y psíquica. Para el autor, la conciencia es, filogenéticamente contemplada: "Toda forma de psiquismo, desde la más diluida y elemental hasta la más concentrada y altamente reflejada" (en C. Cuénot, 1973, p. 192). Desde esta perspectiva, la conciencia es además, un agente transformador de la realidad material. Su máxima expresión conocida se encuentra en el ser humano, último responsable de la evolución. Lo que significa que, a causa de la indefinición de la conciencia que apuntábamos al comienzo y en virtud de el continuo de evolución, pueda concluirse con que la conciencia es "lo de dentro -captable experimentalmente, o bien (por infinitesimal) inasible- de los corpúsculos tanto previvientes como vivientes" (P. Teilhard de Chardin, 1964, p. 37, nota).

III CONCIENCIA COMO ACTIVIDAD NEUROLOGICA. Desde esta perspectiva, el concepto de conciencia se asocia a una actividad de los centros nerviosos superiores, en virtud de la cual el ser humano percibe los fenómenos de su organismo y los que le son ajenos. Para que esta actividad sea correcta es preciso un buen estado y funcionamiento del

sistema nervioso central -fundamentalmente de la corteza cerebral y el mesoencéfalo-. Este enfoque estrictamente fisiológico no obsta para que tal maduración somática pueda relacionarse con las actitudes y prácticas encaminadas directamente a la potenciación y a la evolución de la conciencia, como la ascética. Este es el enfoque seguido por el yoga en general. Afirma el yogui Rammurti Mishra:

"En realidad la conciencia no es creada, sino manifestada, y esta manifestación depende de la evolución del sistema nervioso. [...] Cuando, por la práctica de la concentración, el sistema nervioso está plenamente desarrollado, la conciencia se manifiesta en su plenitud, y no siente su existencia eterna, la eterna bienaventuranza" (en N. Caballero, 1979, p. 195, 196.)

IV CONCIENCIA COMO SENTIMIENTO DE LA PROPIA EXISTENCIA. La noción de "conciencia psicológica" del psicoanálisis -que J. Laplanche, y J.-B. Pontalis (1983) reconocen- la define como sentimiento de la propia existencia y de la existencia de lo otro, observado por uno mismo como testigo nuclear.

Por otra parte, I. Kant (1989) afirma en la "Crítica de la razón pura" que se tiene conciencia:

por la experiencia interna, de mi existencia en el tiempo (y, consiguientemente, de la determinabilidad de la misma en el tiempo). Lo cual, aunque es algo más que tener simplemente conciencia de mi representación, es idéntico a la conciencia empírica de mi existencia, la cual sólo es determinable en relación con algo que se halle ligado a mi existencia (p. 32, nota de Kant).

Quizá desde este punto de vista cabe admitir, con A. Besant (1990) que "No hay vida sin conciencia; no hay conciencia sin vida" (p. 29).

V CONCIENCIA COMO SENTIDO INTERNO DE EXISTENCIA. Para J. Le Rond D' Alembert (1974), hablar de conciencia es hacerlo del "sentido interno" que provoca la sensación de que se existe (p. 165).

VI CONCIENCIA COMO "ORGANO DEL SENTIDO". Según el fundamento existencialista del enfoque psicoterapéutico de V. E. Frankl (1986), la conducta está orientada, en última instancia, a la búsqueda de un significado trascendente al sentido de la vida. Todo estado neurótico adolece de la buena definición de esta axiología. Al mismo tiempo, este enfoque terapéutico admite la presencia, junto al inconsciente impulsivo, de un "inconsciente espiritual" (p. 21). La "Logoterapia" es la "psicoterapia a partir de lo espiritual" (p. 21). Pues bien, la búsqueda trascendente del significado de la vida, a partir de cada acción -que pasa por la experiencia religiosa (cuestionamiento apasionado de dicho significado, según P. Tillich, 1961, p. 234, adaptado) de dicha espiritualidad-, es guiada por la conciencia, que es interpretada por V. E. Frankl (1986), como "el órgano del sentido" (pp. 103, 104). Para el catedrático de Didáctica y Organización Escolar que firma con el pseudónimo F. Bao (1993), la cuestión del sentido de nuestra vida y de la trascendencia de ésta es una cuestión inevitable, únicamente abordable para los que orientan su vida como búsqueda (adaptado).

VI CONCIENCIA COMO PARTE DEL APARATO PSÍQUICO. Según la así denominada *metapsicología freudiana*, la conciencia forma parte, funcionalmente, del sistema "percepción-conciencia". Este sistema se sitúa en la periferia del "aparato psíquico", y coordina y articula la llegada de las informaciones exteriores (placer-displacer) con las que provienen del interior (reviviscencias mnémicas). Con frecuencia, S. Freud relaciona la función del sistema percepción-conciencia con el sistema preconscious, que entonces denomina función preconscious-consciente (J. Laplanche, y J.-B. Pontalis, 1983, pp. 71-75).

VII CONCIENCIA COMO CONTROL DEL INCONSCIENTE. Para C. G. Jung, entre el inconsciente y el consciente existe una correspondencia funcional muy activa. Si bien ambas fracciones componen una sola entidad, lo que ha denominado self (totalidad de la psique):

Carl Jung observó que hay una polaridad, una suerte de oposición entre una y otra. Él aseguraba que la relación era compensatoria: la conciencia controla las indómitas e ilógicas divagaciones del inconsciente, mientras que el inconsciente evita que la conciencia se marchite en una racionalidad árida, vacía, banal (C. Marcucci, 1991, p. 17).

Contrariamente a la línea marcada por el creador del psicoanálisis, C. G. Jung sabía muy bien - influido en gran medida por su conocimiento sobre la psicología oriental-, que en la conciencia residía una clave fundamental para la psicología, más allá del pesimismo freudiano. "Lo misterioso no es el inconsciente, es la conciencia", diría G. Bateson

(1977b, p. 147), buen conocedor de C. G. Jung, años más tarde.

IX CONCIENCIA COMO PERCEPCIÓN. A. Besant (1990) califica la "percepción" como el "moderno nombre [...] que se le ha dado a la conciencia" (p. 30). Lo cierto es que en psicología se suele conceptuar la conciencia como aquella cualidad instantánea que, dentro del conjunto de los fenómenos psíquicos, caracteriza a las percepciones (internas y externas). En este sentido, la conciencia se encuentra determinada por la limitación de la capacidad de apreciación sensorial de estímulos simultáneos, cuyo exceso suele ocasionar el error (Külpe, Wundt, Bossel). Para M. Dueñas (1992), la percepción que extrae directamente información del mundo exterior a través de los sentidos, e indirectamente a través de los recuerdos almacenados en la memoria, es la base de la conciencia (p. 128, adaptado).

X CONCIENCIA COMO ACTUALIZACIÓN DE LA REALIDAD. Otro concepto completamente diferente de conciencia es el que subyace en la obra de P. Freire. Es una elaboración cognitiva que se encuentra situada en el umbral de la actitud crítica ("concientización" o toma de conciencia de la realidad). "La conciencia es esa misteriosa y contradictoria capacidad que el hombre tiene de distanciarse de las cosas para hacerlas presentes, inmediatamente presentes" (E. M. Fiori, 1985, p. 15).

XI CONCIENCIA COMO RECONOCIMIENTO DE LA ATENCIÓN. Desde esta óptica, Guenther (1966) define la conciencia como fenómeno psíquico como "el darse cuenta de la atención" (T. Mc Kenna, 1991, p. 15). Y en un sentido semejante, E. Fromm

(1991) profundiza un poco más:

"Conciencia" significa un saber profundo, total y participativo, por el que descubrimos, "reconocemos", o "nos damos cuenta" de algo inesperado o que no era patente. En otras palabras, "hacerse consciente" significa "enterarse" (integrarse, completarse) en estado de atención concentrada (p. 54).

III CONCIENCIA COMO CONOCIMIENTO. La postura psicológica más habitual, que conceptúa la conciencia como conocimiento, está bien representada por la definición que realiza la psiquiatra M. Dueñas (1992), al decir:

La conciencia es el conocimiento que tenemos de nosotros mismos y del mundo exterior, es el rasgo distintivo de la vida mental, lo que nos permite darnos cuenta de lo que ocurre y permanecer alerta ante la realidad. Es el resultado de la acción simultánea de una amplia serie de fenómenos psíquicos (p. 128).

Aún así, los postuladores de esta categoría conceptual no desarrollan una opinión común. En efecto, dentro de esta conceptualización pueden encontrarse, principalmente, tres tipos de posturas: a) La primera es aquella que la tiene como causa del conocimiento; así, suele entender por conciencia una propiedad o incluso una capacidad del ser humano que le permite conocer sus procesos psíquicos y los fenómenos que se pueden razonar; en esta línea, L. J. Pongratz (1967) describe la conciencia como la presencia cognitiva de algo, que siempre asocia un conocimiento más o menos claro de algo, aquí y

ahora; b) El segundo modo de apercepción de la conciencia dentro de esta categoría es aquel que la conceptúa como consecuencia del conocimiento; ahora bien, ese conocimiento puede ser apreciado desde dos puntos de vista: 1) Como conocimiento referido a alguna realidad concreta, a medida que se hace paulatinamente más complejo y mejor elaborado, la conciencia relativa a aquello que se conoce, aumenta (por ejemplo, el caso de un profesional que, por medio del conocimiento de su profesión, toma más conciencia de ella); 2) Como conocimiento relativo a alguna realidad concreta, a medida que se va aprehendiendo y dominando, la conciencia, como capacidad o condición psíquica general, aumenta; de este modo, se obtiene una mejor comprensión y dominio cognitivo de la realidad, al que se ha accedido por medio de una disciplina específica, altamente susceptible de transferencia a la conciencia, entendida como fenómeno psíquico global (por ejemplo, el caso del acceso a las maestrías, a partir de alguna disciplina o camino específico, que se intenta dominar); c) La tercera vía es la que considera, dialécticamente (sintética y dinámicamente; o, si se prefiere, sobre un vínculo por medio del cual se verifica una permanente retroalimentación dirigida hacia la mejora), la conjunción de las dos anteriores; el resultado en devenir es, idealmente, la evolución de la conciencia alcanzada por y para la complejidad creciente de los conocimientos; es decir, proviene y se dirige, retroalimentativamente, a un más completo, profundo y equilibrado manejo de un mayor número de variables cognitivas, relativas a los fundamentos, a los pormenores de los procesos y a las repercusiones del objeto de conocimiento; de tal modo que pudiera tenerse a alguien como más consciente que otro, si y sólo si conociera más profunda, completa y

armónicamente que ese otro.

■ **CONCIENCIA COMO REPLIEGUE DEL SER SOBRE SÍ MISMO.** En la obra teilhardiana, cabe una amplia variedad de interpretaciones de conciencia. A este autor seguramente le preocupó más la idea de fondo que los rigores aparentes del lenguaje. Sin embargo, los significados que respecto al vocablo que discutimos ha acuñado no se contraponen, se complementan entre sí en torno a la idea de la "centración".

Y ahora, cuando decimos "consciencia", expresamos, al mismo tiempo, y no menos inevitablemente, la idea de repliegue y de estrechamiento de un ser sobre sí mismo. Ver, sentir, pensar, es actuar o experimentar como foco de convergencia para el abanico inmenso de cosas que irradian en torno nuestro. Es estar centrado interiormente (P. Teilhard de Chardin, 1967, p. 33, 34).

■ Por esta razón, en sus obras se pueden encontrar equivalencias conceptuales a conciencia (o "consciencia", como suele emplear) que sustantivan o derivan directamente de su idea de "centración" reflexiva. Así por ejemplo, en P. Teilhard de Chardin (1967c) se identifica con "personalidad" (p. 108); en P. Teilhard de Chardin (1967), hace lo propio utilizando el término "espíritu" (p. 372); y en P. Teilhard de Chardin (1984) califica con frecuencia a la conciencia como "capacidad de visión".

Probablemente, la conceptualización teilhardiana del repliegue psíquico del ser sobre sí mismo queda algo más que evidente en estas líneas de E. Morin

(1988), que discurren en torno a la idea de "consciencia de la consciencia", como condición necesaria para el pleno desarrollo:

El pleno desarrollo del espíritu comporta su propia reflexividad, es decir, la consciencia. En todos sus aspectos, la consciencia es producto y productora de una reflexión; el término reflexión puede ser tomado en un sentido análogo al del espejo o la lentilla, pero en el nivel del espíritu la reflexión es bien distinta de un juego óptico; es la vuelta del espíritu sobre sí mismo vía lenguaje; esta vuelta permite un pensamiento del pensamiento capaz de retroactuar sobre el pensamiento, y permite correlativamente un pensamiento de sí capaz de retroactuar sobre sí.

La reflexión significa desdoblamiento de lo que reflexiona en reflexionado, y el punto de vista reflexivo constituye un metapunto de vista en relación con el punto de vista reflexionado (p. 207).

Respecto a la función del lenguaje en el proceso de la reflexión de la "consciencia", anota: "No se puede tomar consciencia de la consciencia sino con la ayuda de la palabra 'consciencia', lo que quiere decir que el lenguaje le es necesario a la consciencia para poder reflexionarse, es decir para manifestarse a sí misma" (p. 207, nota). Es evidente que, para E. Morin (1988), "La consciencia es inseparable del pensamiento que es inseparable del lenguaje" (p. 134).

XV CONCIENCIA COMO ORIGEN DE TODA OTRA CONCIENCIA. Asimilando esta calificación a lo que N. Caballero (1979) denomina "conciencia primordial", interpreta el siguiente concepto de

conciencia, asociable a la idea de evolución interior:

Entendemos la conciencia como un estar despiertos, como una capacidad de advertencia, de un ver claramente. Es la conciencia primordial. Cuando se aplica esa conciencia y uno se despierta y adquiere claridad en la relación existente entre su conducta y Dios, ante quien responde de ella, nace la responsabilidad y la conciencia moral. Esta sin aquella no es nada (p. 128, nota).

XI CONCIENCIA COMO RADIACIÓN. Para muchos de los autores adscritos a la llamada "psicología transpersonal", si la conciencia -como parece ser- puede tenerse como una emergencia de la actividad neuronal, entonces podría interaccionar con la materia en alguna medida. Este enfoque "fiscalista" da pie a la consideración de la conciencia como fuente de radiación que los individuos son capaces de emitir en una determinada longitud de onda. Esta perspectiva persigue conceptualizar la conciencia sobre un punto de vista unificado y no-contradictorio entre un gran número de sistemas de pensamiento actuales (hinduismo, cristianismo, budismo, vedanta, mística, gestalt, psicosisíntesis, etc.) (K. Wilber, 1990, adaptado). En una línea epistémica similar, el psicólogo Rex Collier afirma que la "conciencia es un campo de los procesos de energía que representa al organismo entero" (en S. Krippner, 1980, p. 28, adaptado).

Algunos físicos (F. Capra, 1984, 1991; D. Zohar, 1991) han tratado de explicar el fenómeno de la conciencia, a partir de la física cuántica. Desde esta hipótesis marco (sobre la que cada vez abundan más trabajos y publicaciones) se está pretendiendo llegar a un cuerpo de teoría capaz de aportar un modelo

unificado de explicación del fenómeno humano y de la comprensión del universo, válido para la física y para la psicología. Estos autores suelen entender la entidad mente+cuerpo como una forma unificada de conciencia.

XVII CONCIENCIA COMO YO PROFUNDO.

Según ciertas doctrinas orientales, precursoras de la psicología occidental moderna y más evolucionadas que éstas en todo lo que se refiere al conocimiento y a la técnica de la maduración personal mediante la "disolución" del ego, puede conceptuarse la conciencia como aquella esencia profunda que subyace a la periferia de la personalidad, a la cual es posible llegar, mediante interiorización. Según algún autor representativo como puede ser R. Maharsi (1986, 1987), lo que queda tras haber clarificado quién "no soy", eso que permanece es la "Conciencia" (R. Maharsi, 1986, p. 20).

Por tanto, según esta perspectiva que en gran medida asumimos, conciencia es lo emergente, tras la ausencia de ego y, al mismo tiempo, es una expectativa de búsqueda de evolución personal y social, prácticamente definible como un *estado mental*: buscar la conciencia, actuar desde la conciencia. A ésta concepción de conciencia como expectativa de ausencia de ego y consecuente autoconocimiento del yo profundo es a lo que, desde esta investigación y de acuerdo con muchas perspectivas tradicionales orientales, se entiende como *formación básica* (aplicada a los profesores) y *educación básica* (aplicada a los alumnos).

Una perspectiva añadida (menos pertinente en nuestro marco, pero indisoluble para el pensamiento

oriental en general) es la que sitúa esta progresiva emergencia en el transcurso de una serie de vidas que retoman el *listón* dejado por la anterior. Desde este marco, la desegotización tiene lugar sobre la hipótesis de la reencarnación, que al fin sólo pretende la superación de la conciencia egotizada en la vida presente. Nos es útil, al respecto, subrayar el concepto de "sat vijñana" ("conciencia fragmentaria"), mencionado en el clásico "*Bardo Thödol*", característica del espíritu, bajo el dominio de la ignorancia (Lama Teunzang, 1991, p. 84, adaptado). Para su discurso suele hablarse sobre la imagen de una escalera formada por peldaños (vidas) que desembocan en el estado de conciencia absoluta o de no-ego:

El hombre es un centro de conciencia en la Vida Una del universo. Su alma ha tenido que ascender muchísimos peldaños antes de llegar a su presente etapa de desenvolvimiento, y habrá de subir muchísimos peldaños más antes de liberarse de sus envolturas (Yogui Ramacharaka, s/fb, p. 177).

XVIII CONCIENCIA COMO SUPERCONCIENCIA.

Es ésta una concepción que, por su carácter noogenético, es compatible con todas las anteriores. Uno de los sentidos que de "super-conciencia" que C. Cuénot (1970) atribuye a P. Teilhard de Chardin, el filósofo y pedagogo de la evolución de la conciencia, es el "Estado superior de conciencia colectiva que alcanzará la humanidad cuando llegue al estadio ultra-humano" (p. 280). El ejemplo que pone para ilustrar el concepto es el siguiente, tomado de "El fenómeno humano":

"Una colectividad armonizada de conciencias, equivalente a una suerte de super-conciencia. La

Tierra, que no sólo se cubre de granos de pensamiento por miríadas, sino que se rodea de una sola envoltura pensante, hasta no formar funcionalmente más que un solo vasto Grano de Pensamiento, a escala sideral. La pluralidad de reflexiones individuales que se agrupa y se refuerza en el acto de una sola Reflexión unánime." (en C. Cuénot, 1970, p. 280).

COMENTARIO. De todas las concepciones que conozco asociadas a la conciencia, las más relevantes y pertinentes para la didáctica han de ser aquellas que mayor relación tengan con la realidad de la que se ocupa. Acontece que esta realidad no es otra que el fenómeno humano, en su más amplia acepción, por lo que todas son, a mi juicio, relevantes.

No obstante, aquellas que de un modo más directo se vinculan con el arte de la educación y la didáctica tienen el factor común de la virtud personal, de la madurez y del buen juicio; cuestiones éstas que, en esta investigación, procuro definir como no-vaporosas, no-etéreas y sí indispensables en la formación del profesor que tiene en mucha estima su trabajo.

Porque, con lo que está luchando (y contra lo que se ha de pugnar), es, a la vez, contra una inexistente conciencia y una falsa conciencia, que la ausencia de una didáctica que no las contemplan produce, al tiempo que viene aportada por el *despedagogizado bombardeo* de la mayoría de los canales de comunicación social, al que no es ajena la formación del profesorado, en su vertiente más *tecnológica*. Y este efecto es significativo en las generaciones que nacen.

Parece ser preciso leer libros no propios de surgidos de esos mismos medios y canales para localizar denuncias precisas y decididas de este hecho, que no dista de lo sustancial de la toma de conciencia (entendida como acción inherente a la cordura), porque en específicos de nuestras disciplinas no se encuentra de manifiesto este problema, sea con los significantes que se quieran elegir. Un ejemplo: L. Rico (1993),

guionista, productora y directora de programas de radio y TV. para jóvenes, y buena analista de los efectos de la educación no formal en la juventud actual, examina y se queja en su obra de los efectos alienantes de series de televisión cuyos mensajes se basan en la inconsciencia, basada en la alienación producida por estereotipos (belleza física, disponer de coche, llevar ropa de marca, marginar con criterios convencionales, resistirse a la *desestupidización*, etc.). La autora recuerda que lo propio de estos filmes y como contrapunto, son las reacciones repentinas "con profundas e inteligentes reflexiones y fugaces 'tomas de conciencia' muy responsables que imprimen un giro inverosímil a la trama" (p. 188).

Si una analista pone en evidencia la expresión social (televisiva, en este caso) de un problema educativo y además esboza la salida que desde el propio marco problematizante se le imprime, quizá la el inicio de la respuesta educativa -a quien corresponde la principal de las respuestas- a lo mejor sólo consista en conectar sendos cabos.

Un profesor ha de conocer bien la realidad que tiene ante sí, para, sobre ella y con ella, trabajar, para comunicar conocimientos y estimular, despabilar o *despertar* con ello las conciencias, desde sus actuales niveles de madurez. Y para ello debe formarse, madurar y *despertar* primero la suya. Por nuestra parte, creemos que partir de la realidad es asimismo lo propio de una investigación con pretensiones de seriedad, aunque tal realidad, por sus características, pueda animar a ponerla otros calificativos.

HACIA UN NUEVO CONCEPTO DE CONCIENCIA

En el capítulo pasado, nos detuvimos a analizar una serie de conceptos de conciencia, dependientes de la óptica o disciplina desde la que eran percibidos. Puesto que todos ellos son susceptibles de uso, desde el punto de vista de la práctica de la enseñanza son interesantes en su totalidad. Incluso, podrían ser tenidos como aspectos diversos de un mismo fenómeno. No obstante, entiendo de un mayor interés, si cabe, desarrollar las claves que podrían articular un nuevo concepto de conciencia específicamente adaptado para la formación básica de los profesores y en consonancia con conceptos como ego y autoconocimiento, ya analizados. Para la composición de nuestro concepto de conciencia, se retomarán algunos integrantes aparecidos en las otras nociones, se añadirán otros nuevos y se tendrá permanentemente en cuenta el para qué de su

producción.

Las premisas que me mueven a investigar este sentido posible de conciencia son las siguientes: a) En didáctica se carece de una noción unificada de conciencia; b) Desde mi punto de vista, esta carencia supone un vacío tremendamente significativo, no tanto por lo negativo que proyecta, cuanto por aquellos beneficios profundos que su ausencia impide obtener; c) Una ingente cantidad de defectos y errores en la formación (educativa) del ser humano denotan su urgencia e importancia; d) La pretensión de este intento es que alguna vez se llegue a atender la idea de conciencia tanto como hoy se baraja la noción de inteligencia, creatividad o personalidad; la didáctica del porvenir debe ser una didáctica de la conciencia; e) En la generalidad de sus aspectos, el concepto de conciencia es funcionalmente alternativo al concepto de ego, tal y como lo hemos revisado: su presencia en la personalidad y en las acciones humanas es complementaria (excluyente): si lo asociable al ego es globalmente negativo, lo adjudicable a la conciencia es positivo; si la idea de ego está más bien tildada de negatividad, la conciencia es lo contrario; si las repercusiones del ego no favorecen la evolución humana, las de la conciencia no contienen otra mira.

La conciencia es un fenómeno reconocible, porque puede ser examinado. De aquí que sea susceptible de aprendizaje, análisis, valoración, investigación y desarrollo, tanto en situaciones de comunicación como en la reflexión personal. Precisamente por ser examinable, se puede conocer. Pero debe tenerse en cuenta una diferenciación fundamental: no es lo mismo la conciencia (como experiencia íntima afectocognitiva) que el conocimiento

que de la conciencia se puede tomar como representativo.

En el primero de los casos, el objeto considerado es una facultad muy global de la psique que el propio sujeto aprecia, advierte o intuye. En el segundo, tratamos, más bien, del conocimiento que la razón tiene de sí, interpretada como reunión, en unicidad, de todas sus fracciones. Pues bien, cuanto más ajustado sea el conocimiento de la propia conciencia a la realidad de la facultad de la propia conciencia, mayor capacidad detendrá ésta. Al mismo tiempo, este aumento de potencia redundará positivamente, no sólo en su conocimiento, sino en todo conocimiento reflexionado y significativos.

Es precisamente por esta interconexión tan estrecha, por lo que no es funcionalmente erróneo puntualizar la conciencia como el espacio mental integrado por todos los conocimientos reflexionados y significativos de los que la experiencia del sujeto se ha apropiado, aunque, a la postre, conocimiento y experiencia no sean reconocidos por separado. Probablemente, si en pocas circunstancias tiene sentido su diferenciación, en enseñanza y en aprendizaje debería predominar la perspectiva y el cultivo de la conciencia en su vertiente más sintética, que es como, normalmente, el sujeto la percibe.

El hecho de que la conciencia pueda encuadrarse como el conocimiento y la experiencia del espacio, del *tono* mental y de su contenido (reflexionado y significativo) acumulado, justifica y hace admisible que se la pueda denominar visión superior. En efecto, su condición de gestalt de los conocimientos tiene tres características sobresalientes:

a) Por una parte, dispone de la capacidad, a priori, de aprehender o envolver a todo conocimiento, quizá motivada por una función primordialmente económica del espacio cognitivo; b) De otra, por la misma razón, se puede calificar como categoría o clase lógica, superior (inclusiva) a todo conocimiento; c) La función respecto a los conocimientos, que envuelve y sintetiza, no sólo es representativa; además, los sitúa en un determinado estadio íntimamente relacionado con el nivel de madurez o evolución del individuo; así, una vez que sitúa a la personalidad consciente en un determinado nivel, la conciencia actuará como un condicionante y un organizador constante de todos los conocimientos y procesos mentales.

La primera cuestión le predispone al aprecio o incluso valoración de temáticas amplias, más difícilmente apreciables por medio de conocimientos por separado. Por ejemplo, el conocimiento de la propia existencia, del sentido de la vida, del propio y ajeno nivel de evolución personal del juicio (moral) de lo que está bien o mal, espontáneamente emanado de conclusiones propias, del autoconocimiento, etc. La segunda característica hace que aquellas producciones intuitivas por el sujeto como más claramente provenientes de la conciencia que por conocimientos de rango menor, sean tenidas por relativamente distintas y superiores. Así, de ordinario, no se considera lo mismo tener conciencia de una cosa, un hecho o un fenómeno, que conocer una cosa, un hecho o un fenómeno. En el primero de los casos, primará un entendimiento analítico, mientras que en el segundo será predominante una intuición valorativa sintética. La tercera de las notas -muy relacionada con las otras dos- es también de gran interés para la didáctica. Al ser global respecto a los conocimientos y situarlos en

un determinado nivel de madurez, su promoción conlleva ganancias de índole superior y distinta a las exclusivamente relativas al aprendizaje y manejo de conocimientos. (Es para todos evidente que la sola erudición o gran riqueza cognitiva no conlleva necesariamente la madurez de un sujeto.)

El fortalecimiento o la amplitud del nivel de conciencia actúa sobre el universo cognitivo del sujeto y sobre su personalidad en general de diversos modos, opuestos en general a las manifestaciones producidas por el ego. Son destacables, no obstante: a) Mejora significativa de la capacidad de adaptación cognitiva; b) Aumento importante de la capacidad de relación y de abstracción; c) Tendencia al razonamiento sintético (no parcial); d) Intensificación significativa de la creatividad, en algún área específica; e) Incremento de la receptividad, penetrabilidad, tolerancia y comprensión de los procesos mentales y de las tomas de decisiones de los demás; f) Desarrollo de la sensación de lucidez y claridad intelectual; g) Acentuación del deseo de comunicación, sobre temas tenidos como esenciales; h) Agilización de la rapidez de respuestas verbales (disminución del tiempo de reacción); i) Disminución de la angustia, aparición de la serenidad, pérdida de miedos, con o sin sentido lógico; j) Invasión generalizada de una ética personal al comportamiento ordinario.

Si las producciones mentales de la conciencia y del conocimiento no son de la misma naturaleza ni rango, es que el ejercicio psíquico que las promueve no es exactamente el mismo. De aquí que sea plausible afirmar que son cultivables por separado, aunque por ello no haya de dejarse de tener por cierta su estrecha dependencia, mutuamente generativa.

Desde el enfoque que desarrollamos, es lógico concluir provisionalmente con que la conciencia, no sólo es un "efecto de complejidad" (P. Teilhard de Chardin, 1967, p. 33), sino que, a la vez, es compleja por lo que respecta a su doble origen, y actúa llevando a los conocimientos a una complejidad superior. Lo que no ha de confundirse con *complicación* superior, sino, más bien, con lo contrario. Efectivamente, al ser la conciencia -percibida desde cualquier conocimiento- como un acto de entendimiento todo lo amplio y sintético que se quiera, a lo que tenderá es a agrupar, a unificar y a hacer converger el conjunto de los conocimientos acumulados, reflexionados significativamente, que integran el espacio mental. La forma de actuación es la ampliación, reparación o incluso eliminación total de la gestalt característica del espacio mental y, en su caso, su sustitución por otra. Si esa otra engloba a la anterior, desde un punto de vista lógico, y no perjudica la evolución humana (*propia y social*), se verificará la emergencia de un nivel superior de conciencia; si la nueva estructura no es más amplia que la antecedente, o su intencionalidad no favorece tanto como la anterior la promoción del ser humano, habrá dado un paso atrás la madurez de ese sujeto, por lo que respecta a su conciencia.

Por ser la emergencia de entendimiento que se desprende de una serie de contenidos mentales acumulados, tenemos las siguientes conclusiones: a) Debido a esa acumulación, se ha conformado; b) Puede actuar sobre cualquiera de los conocimientos integrantes, afectándolos por separado. Luego, la conciencia se renueva permanentemente, ya que de continuo se acumulan contenidos mentales que se reflexionan y que son significativos al sujeto. Pero, lo

que es más importante, puede hablarse, desde el punto de vista de cada uno de esos conocimientos o de grupos compactos (homogéneos y coherentes) de conocimientos, de una conciencia analítica o aplicada.

La plena conciencia aplicada conlleva un considerable dominio (maestría) en una disciplina o ámbito específico del conocimiento. Este ámbito o disciplina puede darse como una porción o elemento del ego. (Por ejemplo, la conciencia de la diferenciación de estructura somática entre los sexos, que en torno a los seis años está relativamente establecida.) La justificación de esta afirmación es relativamente sencilla: se constituye a raíz de un importante dominio de un ámbito cognitivo, por lo que esta circunstancia podría favorecer -aunque no necesariamente haya de hacerlo- algún tipo de identificación. En caso de ser así, nos encontraríamos más cerca de un tipo de conciencia analítica más próximo al segundo de los casos que al primero. Dentro de este género de conciencia pueden distinguirse los siguientes tipos: a) Aquella conciencia analítica con cuyo cultivo aumenta significativamente la madurez de la conciencia global. En muchos casos, el fenómeno se conoce bien, y se emplea intencionalmente para ello. Es el caso de los dō (o do) (*vía, camino de la técnica*) en las artes marciales o en la tradición japonesa, y las vías de meditación en quietud o en movimiento clásicamente orientales. Para favorecer esta transferencia es muy importante que exista, aunque sea de forma intuitiva, la idea de que esto puede ocurrir así, en la medida en que la persona se entregue intensamente a la práctica con una máxima atención constante en cada momento. b) Aquella conciencia analítica cuyo cultivo no redunde en beneficio de la madurez de la conciencia global. Aunque se tenga maestría en alguna faceta o ejercicio

que haga las veces de vía de meditación o de cultivo, si la predominancia contraria a la evolución personal que proviene del ego es significativa, la transferencia favorable que comentamos no tendrá lugar en alguna medida satisfactoria.

Así, por ejemplo, se puede tener conciencia histórica (si proviene de la maestría o el dominio del conocimiento histórico), conciencia europea (si el reducto de profundización se basa en un aparente conocimiento de este continente), conciencia de izquierdas (si se trata de esta línea de ideas, y no de las contrarias), conciencia católica, conciencia moral, conciencia al pintar un cuadro, conciencia al practicar la meditación, etc.

Cada individuo dispone de una conciencia personal. Es muy frecuente que, además, el individuo tenga una relación preferente y positiva con otra persona (compañero(a), amistad, pariente, etc.), hasta el surgimiento de una conciencia de pareja. Cuando un individuo se identifica con un grupo o simplemente forma parte de él, participa también del nivel de conciencia del mismo. Puede ocurrir también que esa conciencia se comparta desde el punto de vista de una circunstancia muy general (época, cambio muy general, etc.). Y, por fin, el bloque humano en su conjunto dispone también de un nivel de conciencia que, evidentemente, parece ir haciéndose más y más complejo con las generaciones, de acuerdo con la ley fenoménica teilhardiana de "complejidad-conciencia". Entre sendas polaridades se verifica una permanente génesis, una intensa respectividad y una mutua adaptación, cuya consecuencia esencial es la imposibilidad de considerar a la conciencia como un bien absoluto, sino como un reflejo fiel de la cultura

(cultivo) humana -en los cinco ámbitos-, en permanente devenir. Devenir que, debido a lo anterior, es dialéctico y dinámico, como es dialéctica la naturaleza y el origen de la propia conciencia. No podía ser de otro modo: el dualismo no cree en la conciencia.

Esto es muy importante para los planteamientos educativos y para la didáctica en general: la relación entre aquellas polaridades las hace funcionalmente dependientes, porque integran una misma realidad. (Del mismo modo los tres lados de un triángulo conforman una sola figura.) Por tanto, para actuar en alguna medida sobre alguna de ellas, es indispensable tener en mente las otras. Si el conocimiento sobre la conciencia no es, en este sentido, completo, el entendimiento correspondiente adolecerá, o de amplitud o de profundidad.

Desde mi punto de vista, disponer de la inquietud por el conocimiento y los recursos precisos para estimar y comprender el nivel de evolución de la conciencia humana en todos sus planos de existencia y desarrollo no es sino pretender un mayor ajuste con la realidad. Pero con toda la realidad.

EGO Y CONCIENCIA: RECIPROCIDAD Y JUSTIFICACIÓN EN DIDÁCTICA

Desde un punto de vista social, los cinco ámbitos básicos en que se verifica y se vive la conciencia (a saber, individual, de pareja, de grupo, de circunstancia y de humanidad), pueden actuar como referentes de tres formas distintas de (auto)enfoque de la evolución interior de sus participantes: a) Estancándola, o promoviendo un desarrollo escasamente significativo, si lo que predomina es la quietud, sobre todo en uno de los tres primeros; b) Invirtiéndola, si la tendencia es pasar desde alguno de los dos últimos a uno de los tres primeros; c) Estimulándola, si el tránsito de la inquietud, el interés y el cultivo personal se produce hacia alguno de los dos últimos.

La causa es evidente, si se tiene en cuenta la

naturaleza del concepto de ego que en esta investigación tratamos. En efecto, tales estadios sociales de la conciencia podrían ser niveles de identificación compartida. En este caso, no sería la conciencia la protagonista de nuestra consideración, sino formas distintas de manifestación del ego humano, por lo que, más bien, habrían de ser calificadas como rangos de falsa conciencia. Si, como ya revisamos en los capítulos correspondientes, "Identificarse es confundir la realidad de sí mismo con las cosas que uno vive, con las cosas que a uno le suceden y con lo que uno siente y piensa" (A. Blay, 1991, p. 129), y todo parece indicar que se vive en -y no con- ese *estado de identificación* (como señalaba P. D. Ouspensky, y antes que él los grandes místicos y ascetas, orientales y occidentales, y antes que ellos "Los grandes iniciados", de E. Shuré, 1986), la postura que definimos aquí apunta a concluir que la existencia ordinaria se desarrolla en clave de conciencia disminuida o con una conciencia globalmente errónea, en cualquiera de los casos mejorable por medio de la práctica educativa. En este caso, cuanto menos restringido se encuentre el ámbito de influencia del ego, o, mejor dicho, cuanto más se aproxime a la referencia del nivel máximo de evolución humana, menos parcial (o sea, más *total*) será.

Si la dinámica del ego predomina de un modo sobresaliente, se exacerbará el desarrollo de o hacia los primeros niveles de identificación o falsa conciencia; si lo que prolifera en el conocimiento es la conciencia de que todavía no se es del todo consciente, la posibilidad de evolución será una realidad más fácil de lograr. En didáctica (como siempre, entendida desde su más amplia acepción relativa a la enseñanza del pensamiento) no interesa, desde mi punto de vista,

el cultivo del ego, sino la promoción de la conciencia, desde el nivel de desarrollo en que se encuentre. El problema es que allí donde la mediocridad y la pereza para madurar proliferan, porque tienen éxito, los intereses personales y de grupo tienen "secuestrada" a la conciencia, y la han sustituido. Con lo que han raptado la propia capacidad de evolución del ser humano, a todos los niveles.

Los cinco niveles componentes se amalgaman en un resultado final globalmente representativo y transferible a cualquiera de ellos: la conciencia humana egotizada. Me parece necesario hacer hincapié en lo insuficiente e insatisfactorio de este producto, y recalcar que: "Como señalaba Ouspenski (sic) con su habitual precisión, desde nuestro crepuscular estado de conciencia ni siquiera comprendemos lo que es la comprensión" (R. A. Calle, 1991, p. 125).

En efecto, P. D. Ouspensky (1988), aunque no hablaba de niveles de conciencia en el sentido desarrollado por nuestro estudio, sí lo hacía, sincrónicamente, de roles y de yoes, como campos funcionales del ego:

Todos tenemos cinco o seis roles en nuestra vida. Los representamos inconscientemente, o si intentamos hacerlo conscientemente, pronto nos identificamos con ellos y entonces continuamos representándolos inconscientemente. Todos esos papeles juntos constituyen el "yo" imaginario (p.68).

En otro lugar, el mismo autor analiza el mismo fenómeno psíquico, tomando esa "pluralidad de nuestro ser" como resultante de la "presencia de

centenares de 'yoes' que se suceden unos a otros", más la "ausencia de un yo permanente" (P.D. Ouspensky, 1989, pp. 9, 177 y ss.). Desde nuestro punto de vista, esa entidad capaz de superar el conocimiento y la identificación sobre de toda parcialidad es la conciencia. Desde esa parcialidad, P. D. Ouspensky (1988) afirma que se puede acceder al desarrollo de la conciencia, por medio de la destrucción de una serie de "amortiguadores": "Se accede a la conciencia destruyendo a los amortiguadores, y los amortiguadores se destruyen a través del autorrecuerdo y de la no identificación" (p. 54). Este autor entiende por "amortiguador" algo semejante a "excusa", pero no exactamente: "Hay una diferencia entre excusas y amortiguadores. Las excusas pueden ser distintas cada vez, pero si la excusa es siempre la misma, entonces se convierte en un amortiguador" (p. 55). Más claramente expuesto:

todos nuestros diferentes "yoes" albergan sentimientos diferentes. Un "yo" siente que le gusta algo, mientras que otro lo odia y para otro más resulta indiferente. Pero nunca sentimos todas las cosas al mismo tiempo porque entre ellas hay amortiguadores. Gracias a esos amortiguadores no podemos usar la conciencia, no podemos sentir al mismo tiempo dos cosas contradictorias que sentimos en momentos diferentes. Si sucede que alguien llega a sentirlas, la consecuencia es que sufre. Así, en nuestro estado actual, los amortiguadores son incluso cosas necesarias sin las que uno se volvería loco. Pero con la comprensión sobre los mismos, y preparándose propiamente, después de algún tiempo uno puede empezar a destruir las contradicciones y a derribar los amortiguadores (pp. 55, 56).

Desde la óptica de la mente individual en sentido estricto, la conciencia tiende a actuar en sentido contrapuesto al ego. Lo que un conjunto homogéneo de conocimientos -conciencia aplicada- y la totalidad de los conocimientos -conciencia global- puede interpretarse como propio de un determinado estado de madurez, el apego o dependencia, hacia esos mismos conocimientos actúa como un nivel de condicionamiento. De aquí que, a priori, cuanto más intenso sea el nivel de condicionamiento -del ego-, menor madurez tendrá a su disposición la personalidad para actuar. Cuanto menor sea la alícuota de madurez disponible, más escasa será la comprensión (penetrabilidad y receptividad) de los esquemas afectocognitivos de los demás. Y, por último, mientras mayor potencia o posibilidad de influencia tenga el nivel de condicionamiento, menos capacidad de visión libre y amplia se dispondrá, con lo que el manejo de los conocimientos se verá sometido a una mayor limitación. Con lo cual, podría reconocerse como válido (aunque no exacto) que, por su relación de complementariedad excluyente, la presencia del ego condiciona la potencia (alcance, claridad y comprensión) de la conciencia, y la conciencia beneficia la maduración del ego.

Hemos visto que la eliminación de los apegos se traduce en una estimulación de la conciencia. Esta estimulación, mayor madurez o tránsito hacia una más completa evolución interior puede aparecer en forma de inducciones espontáneas, cuya emergencia suele llevar asociada una sensación grata, placentera. Una suficiente asunción de la mayor complejidad que esa inducción espontánea provoca en la globalidad de los conocimientos, pone en situación de crisis y de

posibilidad de cambio el conjunto de identificaciones volcadas hacia conocimientos particulares sobre los que el ego concentra su influencia. La nueva situación estimula a muchos de estos apegos a desaparecer, al ser lógicamente reducidos al absurdo, la incoherencia o al sinsentido. Por tanto, la elevación del nivel de la conciencia actúa sobre la psique de dos modos: a) Haciendo más complejo y completo el nivel de conciencia anterior; b) Reduciendo la influencia del ego, por medio de la disolución de apegos cognitivamente obsoletos.

Todo lo anterior ayuda a comprender posturas como la de R. Maharsi (1986), que conceptúan la conciencia como lo que queda, tras haber reconocido al ego, es decir, tras haber averiguado quién, esencialmente, no soy yo (p. 20, adaptado).

También es posible estimular la conciencia, haciendo más complejos y completos sus conocimientos. Desde un punto de vista lógico, la totalidad resultará con una variación en el mismo sentido que la variación de sus componentes. El medio básico de operación afectocognitiva para este fin es la crítica (actitud y razonamiento). El ejercicio de la crítica puede actuar como un umbral estimulador de la conciencia. Desde un punto de vista didáctico, conviene diferenciar tres niveles de ejercicio crítico (constructivo o destructivo), sucesivamente más capaces de generar conciencia: a) Crítica gratuita, sin alternativas; b) Crítica reflexionada, con alternativas; c) Autocrítica.

El primero de los niveles es, desde un enfoque psicogenético, el más propio de la mentalidad

inmadura, adolescente o infantil. El segundo engloba lógicamente al anterior, y le supera por medio de un ejercicio de reflexión. En relación al conocimiento criticado, el producto de la reflexión puede actuar, básicamente, completándolo con otros conocimientos, convergiéndolo hacia otros, sintetizándolo con otros, sustituyéndolo por otros o sucediéndolo por otros. Es decir, del mismo modo en que transcurre y evoluciona el conocimiento humano. Una disposición crítica del entendimiento y suficientemente madura favorece la emergencia de la coherencia, en forma de mutación ocasional del pensamiento crítico en pensamiento autocrítico. En este sentido, la perspectiva del razonamiento tiende a ser la aprehensión con fines comprensivos de una parte del ego o conocimientos egotizados, para la estimulación de la conciencia.

Desde mi punto de vista, la didáctica más en uso y enseñanza no atiende el cultivo de las capacidades críticas o, más generalmente, la adaptación de cualquier conocimiento como fuente de estimulación de la conciencia, ni consideran el nivel autocrítico o de autoconocimiento como el rango más necesario y perfeccionador de su ejercicio. Y es que carece de la fundamentación que aquí se desarrolla, sin la cual la práctica de la crítica o la autocrítica, el conocimiento o de lo que denomina *autoconocimiento* no se ejecuta con desembocadura en la evolución interior, porque no se le desviste de sus estratos de síntomas, signos y efectos del ego, y porque, a su vez, no se esclarece la correlativa consecuencia formativa o aún más, *evolucionista*, que de su dominio, control y desidentificación se obtendría.

Sin reservas pero con más conocimiento (representativo de una conciencia superior), sería

natural y deseable que, al término de un lapso de tiempo suficientemente dilatado, un docente, un equipo didáctico, un departamento, un curso, un centro, una carrera, una reforma de educación, etc. se propusieran como propósito la facilitación al sujeto de un menor ego y de una consecuente superior conciencia. Porque, si de hecho se consigue en muchos casos, es *por ensayo y error*, porque la cuestión no se formula expresamente ni se menta de manera alguna, y expresándose, el conocimiento tendría asideros para poder poner nombres a las cosas que le pasan; y, si no se consigue, ésta sería una manera de poder decidir con más recursos intelectuales lo que puede suceder o se desea que acabe aconteciendo.

Pero, si en el marco de las carreras docentes se percibe repara en tan escasa medida la posibilidad de percepción y consecuente comunicación de aquello que tratamos, difícilmente podrá entenderse que pueda pasar en un aula convencional. Y puesto que son estas carreras las que deben llevar en la mano y sin perder la vista al frente, por lógica institucional, la vanguardia del conocimiento didáctico, son las primeras responsables de que la temática no se haya considerado de una manera o de otra, con estos o aquellos conceptos; y, en consecuencia, una vez conocido, debiera asumir su enseñanza como un derecho-deber, más imperioso que prescriptivo, porque con obligación exógena o propia carecería de significado su atención.

SUPERACIÓN DE LA CONCIENCIA SISTÉMICA. MODELO

ACLARACIÓN TERMINOLÓGICA. Se tendrá como significado de la palabra *modelo*, en éste y en los siguientes capítulos encabezados por el mismo término, la quinta acepción que la Real acuña a dicha voz, y que dice así: "Esquema teórico, generalmente en forma matemática, de un sistema o de una realidad compleja (por ejemplo, la evolución económica de un país), que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento" (Real Academia Española, 1994, p. 1385). La *forma matemática de este esquema* no ha lugar en nuestro caso, y en cuanto que el objeto de estudio sea *un sistema o una realidad compleja*, sí se verificará con exactitud y por partida doble, ya que el sistema que se analizará no será otro que la posible evolución del *modelo sistémico* subyacente en la "Teoría general de sistemas", cuya complejidad habrá de considerarse relativa.

IDENTIFICACION DE LA NECESIDAD. Una preparación académica no conlleva, necesariamente, verdadera madurez; la erudición no suele ser muy útil para evolucionar interiormente, si trae consigo apegos (*lastres*) al conocimiento; tener cultura (cultivo) no es saber degustar la música sinfónica, una buena paella alicantina o retener mucha información en la memoria. Hay algo más, considerablemente independiente de todo aquello, que la didáctica no ha asumido todavía como temática propia.

La hipótesis al respecto es que esto no ha ocurrido, y seguirá sin ocurrir, si, por un lado, se comete el error de trabajar exclusivamente para satisfacer las demandas sociales (siempre más urgentes o necesarias que importantes), como los documentos de reforma educativa expresan, y si, por otro, la práctica educativa continúa sin incorporar a sus fundamentos más activos las claves, o hasta ámbitos de conocimiento, adecuados. En este capítulo se comunica la posibilidad de que, retomando el concepto de ego y su correlato inverso, la conciencia, se pueda elaborar un modelo para el estudio de la *amplitud de la conciencia* y madurar a partir del cultivo personal sobre esta variable.

Para la presentación de este *modelo de amplitud de conciencia* nos serviremos inicialmente del concepto *sistema*, verdadera clave de la intensidad y el modo de desarrollo social y humano actual, y de la educación que lo fomenta y lo estimula. Por sistema entenderemos, en general, una agrupación de elementos o partes dispuestas y destinadas para el logro de un rendimiento suficiente o satisfactorio.

LA TGS COMO ESTRUCTURA DE PARTIDA.

Hemos de comenzar apoyando nuestra investigación en lo que ya hay y en el modo como ello se concibe. Por tal razón, se ha de reparar, con la extensión e intensidad suficientes, en la organización psicosocial de los sistemas, no sólo como estructura cognitiva, sino como fenómeno social generalizado, si bien de naturaleza estructural, que verdaderamente hace que la vida ordinaria tenga las ventajas e inconvenientes cotidianos, tienda a un estilo propio de progreso, y coadyuva a que la didáctica se realice de un determinada manera.

La "Teoría general de sistemas" (TGS), de L. von Bertalanffy (1976) fue en su día el descubrimiento útil de un fenómeno obvio, una relativa novedad y una esperanza, en lo que se refiere al sempiterno desfase existente, y nunca ajeno a la inteligencia del hombre, entre la realidad y el modo de percepción de la realidad. Hasta su surgimiento, ningún otro conocimiento había admitido y desarrollado una posibilidad explicativa tan completa y aplicable. Sin embargo, esa bien concebida forma de acceso al conocimiento de la realidad no llegó nunca, como luego veremos, a representar totalmente lo que pretendía. Desde mi punto de vista, es profundamente parcial - aunque su parcialidad no sea muy evidente-, y la negatividad mejorable que conllevó se pueda asociar al hecho de que se aprendió bien, de que se asimiló mucho. Tanto, que condicionó la amplitud de la conciencia de quienes se identificaron como sistemas o partes de sistemas.

En este capítulo se propone una alternativa centrada en nuestro concepto de conciencia, que supera, desde un punto de vista lógico, los

fundamentos de la TGS, el modelo de desarrollo social que ha promovido, la organización de *organizaciones abiertas* o formadas por personas, y la consecuente adaptación intelectual, más o menos inconsciente, de sus integrantes, que, a la postre, es todo ser humano. Pretende ser una mayor y más completa aproximación a la realidad de los grupos e instituciones humanas, realizada precisamente sobre la TGS, y un soporte formal que favorezca la emergencia de una conciencia diferente, más profunda, completa y compleja que la conciencia sistémica, básicamente encaminada al logro de finalidades ligadas a rendimientos de sistemas o para sistemas.

Las repercusiones didácticas pueden ser enormes, tanto respecto a objetivos o pretensiones, contenidos de comunicación, percepción de evaluación y, sobre todo, conciencia de lo que desde la educación se está haciendo y reforzando, y cómo poder virar los fundamentos de didáctica y la didáctica desde sus fundamentos, desde el marco de las carreras docentes, para encaminarla a una humanización sostenida por una fundamentación lógica, que a continuación se desarrolla.

Probablemente, la TGS naciera como una necesidad intrínseca, nacida como consecuencia de la convergencia de una serie de circunstancias desestructuradoras y detonantes de las formas de percepción previas a los años veinte y treinta: a) Inicio de una nueva forma generalizada de concebir la realidad proveniente, en su mayor parte, de los descubrimientos de la física moderna, que generaban un revolucionario y antiquísimo (Egipto, hace 41 siglos o China, hace 26 siglos) modo de entender el universo; a causa de ello, se pretendía encontrar el

soporte cognitivo que hiciera posible el acceso a la comprensión de los hechos, fenómenos y cosas reales, de un modo diferente al clásico esquema causa-efecto; debido a ello, se procuraba aflorar la urdimbre comprensiva necesaria para ofrecer o facilitar el entendimiento del objeto y del sujeto en clave de participación (funcionalmente dialéctica) en un mismo acto compartido; b) Incomunicación entre las diversas disciplinas científicas; c) Voluntad real de iniciar crecimientos multilaterales, interdisciplinares o extensivos entre las diversas ciencias desgajadas, principalmente caracterizadas hasta entonces por un desarrollo unilateral, verticalista e intensivo; d) Éxito de las organizaciones internacionales (científicas, políticas, educativas, culturales, etc.); e) Creciente hiperdesarrollo de la especialización científica que, en consecuencia, llevara a una serie de corpus a una crisis autoidentificadora, sobre todo a aquellos que, por su evolución, se aproximaban a disciplinas a priori diferentes; f) Inexistencia de algún tipo de macroestructura interpretativa u organizadora desde la cual poder apreciar, con la mayor visión posible, qué era lo que estaba ocurriendo y hacia dónde se orientaba el proceso de cambio.

En tan sólo unos años, los métodos científicos (inductivo, deductivo, histórico, comparativo, etc.) se tuvieron que actualizar, y numerosas disciplinas científicas (biología, física, sociología, medicina, historia, pedagogía, geología, psicología, economía, demografía, informática, etc.) darían, con el pasar de los años, buena cuenta de las repercusiones fundamentales del descubrimiento de aquella gran obviedad tan práctica. La TGS pareció destinada a realzar las ciencias y los conocimientos científicos. Con posterioridad, fue aplicada a otras áreas de

investigación más concretas y próximas al ámbito de la práctica pedagógica (por ejemplo, P. Watzlawick, J. H. Beavin, y D. D. Jackson, 1971, que lo hacen al ámbito de la comunicación humana; C. Ciscar, y M. E. Uría, 1986, que analizan la escuela dentro del sistema social; o M. Selvini Palazzoli et al., 1985, que la aplica al funcionamiento del centro escolar, desde el punto de vista del psicólogo de centro). En cualquier caso, siempre que la TGS se ha combinado con algún saber científico no se ha procurado más que el desarrollo de ese saber, en virtud de cuyo avance el ser humano era quien se acomodaba. La verdad es que, aunque siempre ha ocurrido así, desde su generalización (en torno al modelo de acción-reflexión-acción) este impulso se acelerado considerablemente.

Hoy, en los umbrales del tercer milenio de nuestra era, cabe cuestionarnos hasta qué punto los efectos de este inevitable hallazgo han repercutido en el progreso del conocimiento humano y de sus ciencias, y en qué medida ese desarrollo ha contribuido a la evolución humana. Comenzaré tratando una serie de cuestiones formales para después, y sobre su discurso, acceder fundamentalmente a una crítica aplicada al tema que nos ocupa.

DE LOS SISTEMAS HUMANOS.
Centrándonos exclusivamente en los denominados "sistemas secundarios" o "abiertos" o formados por personas (L. von Bertalanffy, 1976), comencemos diciendo que se les atribuye una serie de características: a) Relativa totalidad -en virtud de la cual se valida la aseveración aristotélica de que "el todo es más que la suma de las partes"-; presupuesto teórico precedido desde mi punto de vista por la Ökologie romántica, por Ch. von Ehrenfels, en

1890, o por la posterior consolidación de la Gestaltpsychologie (M. Wertheimer, K. Köhler, K. Koffka y K. Lewin, fundamentalmente), desde comienzos del siglo; b) Finalidad común o equifinalidad funcional de los elementos del sistema en proceso, que los hace desidentificarse de sus metas individuales y reidentificarse en las generales del sistema, las cuales podrán, o no, coincidir con las particulares; en realidad esta es una característica general de la vida, donde: "Encontramos que todas las partes y procesos están ordenados de tal modo que garantizan el mantenimiento, la construcción, la restitución y la reproducción de los sistemas orgánicos" (L. von Bertalanffy, 1960, p. 13); c) "Homeostasis" (W. B. Cannon, 1932, que por vez primera lo empleó en 1915); referida a: 1) Su tendencia al estado estacionario, o a permanecer de modo semejante a como en la actualidad; 2) Su equilibrio interior (bienestar sistémico), como requisito de la razón primera; 3) La mínima cohesión de su "estructura" (entiéndase según la acepción de C. Chadwick, 1979), para que la totalidad ordenada al fin común pueda ser considerada como una unidad funcional; d) Dinamicidad, o capacidad de cambio; se refiere a: 1) La facultad del sistema para variar su homeostasis; 2) Para modificarse hacia la mejora, por medio de su proceso equifinalista a través del tiempo; 3) Para mantener adecuadamente las relaciones del sistema con el exterior; 4) Para adaptarse a situaciones diferentes con otros sistemas; 5) O, como decía J. Nuttin (1967), para autorrealizarse activamente en el mundo, más que en permanecer (pasivamente) adaptado en el mismo; e) Autorregulación, realizada para el logro del equilibrio entre las dos tendencias cinéticas precedentes; la estrategia general radica en la retroalimentación (feedback) de entradas convenientes.

A estas condiciones podemos añadir, también, aquellas características propias de las organizaciones sociales, según R. Mayntz (1982, adaptado), que las describe desde un enfoque implícitamente sistémico: a) Son totalidades relativas; b) Tienen funciones diferenciadas; c) Conocen y actúan según su equifinalidad; d) Su ordenamiento y estructura responden a su razón de ser.

En principio, la verificación de estas características por los sistemas abiertos pudiera justificar sobradamente su buen funcionamiento, y, con ello, su potencial rendimiento o eficacia. Por ejemplo, si analizásemos sobre estos parámetros el caso de una determinada comunidad científica, profesional o una clase, y se comprobase que estos sistemas mantienen bien el equilibrio de toda esta serie de condiciones, podríamos concluir con que el estado de dichos grupos goza de una buena salud sistémica.

Sin embargo, distanciándose de la cualificación estrictamente sistémica, en la cual el funcionamiento de la sociedad está arraigado, y situándose en unas coordenadas más amplias, es relativamente fácil poner en evidencia las carencias de aplicación de la TGS, en lo que a los sistemas abiertos se refiere.

En primer lugar, los sistemas "abiertos" no son, en realidad, tales. Precisamente los sistemas formados por personas, o son cerrados, o condicionan de algún modo su ingreso en ellos. Algunos, incluso, dificultan grandemente la libre salida de su espacio o su *proxemia*. Evidentemente, la razón obedece al ego comunitario o de grupo que identifica a sus miembros entre sí.

Estas consideraciones enlazan espontáneamente nuestra idea con el concepto de grupo. Para W. J. H. Sprott (1987), "Un grupo, en sentido psicosociológico, es una pluralidad de personas que interaccionan una con otra, en un contexto dado, más de lo que interaccionan con cualquier otra persona" (p. 7). Pero desde el enfoque que aplicamos, no nos interesa tanto la conducta característica de los individuos que intervienen en un sistema-grupo -la interacción preferente-, cuanto sus vínculos de relación. Por esto nos conviene matizar la noción de grupo en los dos tipos de grupos que este autor recoge:

Un grupo primario, por tanto, es relativamente pequeño y sus miembros pueden tener contacto cara a cara unos con otros. Esto no sucede en una nación, en una ciudad o en un sindicato o asociación profesional. La unidad de estos grupos "secundarios" o "relacionados indirectamente" se consigue por medios simbólicos (W. J. H. Sprott, 1987, p. 14).

En todo grupo existe conciencia de diferenciación relativa. Para todo individuo perteneciente a un grupo e identificado con el mismo, sus integrantes comparten con él una condición de acusada homogeneidad, mientras que lo que predomina en quienes no componen el grupo es la diferencia. Tener mentalidad de grupo significa, normalmente, percibir con parcialidad: o en términos de identidad o en términos de diferencia. Es infrecuente encontrar mentalidades de grupo relativamente equilibradas, es decir, que perciban en clave de relatividad, de semejanza, de convergencia o incluso de unidad en la diversidad, con el menor soslayo.

Pero frecuentemente esa conciencia fragmentaria también se hace extensible, en virtud de un ego sistémico suficientemente coagulado, a elementos personales, internos o ajenos al grupo en cuestión. De hecho, el ego compartido de un sistema "abierto" suele mostrar una crecida cerrazón comunicativa en dos casos relativamente frecuentes: a) El de un elemento personal extraño o incompatible con las leyes dinámicas y los mecanismos de control del sistema; b) El de un elemento personal que pugna por el control del sistema con el subgrupo o elementos personales que lo administran expresa o tácitamente. Si el elemento conflictivo perteneciera al sistema, su cerrazón egótica se traduciría en una tendencia a la expulsión; si fuera ajeno, al rechazo unánime o al ataque destructivo.

La sociedad actual es una sociedad de sistemas, cuya unidad fundamental es el grupo. Cualquier sistema, cualquier grupo, además de gozar de su propia identidad, pertenece a otros parasistemas, subsistemas y suprasistemas de muchos niveles de profundidad. No sólo se vive en multitud de sistemas; además y sobre todo, se vive por y para la sociedad de sistemas. Ello ha producido una elevada cota de apego desapercibido respecto al aparato de sistemas sociales. Desde aquí se percibe lo positivo, que lo hay y mucho. Pero falta reflexionar en la dirección de sus repercusiones egóticas. "Confiamos demasiado en los sistemas y muy poco en los hombres", decía el político B. Disraeli. Esto, que es evidente, es gravísimo. La socialización del ego puede presentar repercusiones harto negativas, y la educación en general y la didáctica en particular parecen no percatarse de ello. Sin embargo, aunque a nivel de fundamentos no se

haya pronunciado hasta el presente, no hay otra alternativa social posible. Una vez más, ¿quién si no puede?, ¿quién si no debe? Las carreras docentes deben ser el principio de la cadena fértil.

DE LOS SISTEMAS EVOLUCIONADOS. En mi opinión, por las circunstancias que posteriormente precisaré, todo sistema verdaderamente abierto (precisamente por la condición de apertura que le debería caracterizar) y humanizado, habría de reunir, además de las anteriores condiciones, este repertorio mínimo de cualidades:

I En primer lugar, la capacidad de percibir y rectificar críticamente disfunciones del propio sistema. Popularmente, alguna vez se ha oído aquello de que *no hay peor alienación que no percatarse de que se está alienado*, aunque los demás se lo recuerden a uno. Para ello es preciso disponer de una cierta altura en receptividad, humildad, inteligencia y capacidad de adaptación general y de readaptación a la situación modificada, desde las cuales se pueda observar el propio error y, en consecuencia, pueda desarrollarse el cambio, la innovación, la sustitución, la reorganización o la desegotización destinada a la recuperación del equilibrio perdido.

Esta idea es muy transferible (a uno mismo, otros individuos, grupos, sociedades, doctrinas, ciencias, organizaciones, etc.), pero debe ir más allá de lo enunciado. Estar sano es poder actuar para recuperar la sanidad cuando se cae enfermo; pero tratando de sistemas, disponer de esa capacidad incluye la posibilidad de que el sistema, en cuanto tal, para los casos extremos, tenga disponible y prevista la facultad de su autoanulación funcional, su

reorientación global, su cambio radical o incluso su autodisolución como sistema (*autoanulación o suicidio sistémico*), porque su equifinalidad o alguna de sus repercusiones secundarias pudieran perjudicar la evolución humana en general, a costa del interés particular del algún elemento o parte del sistema, o de todo el sistema. Hay que recordar, en este sentido, alguna idea básica del evolucionismo de H. Bergson (1859-1941), quien, a propósito de lo que denominaba "moral cerrada" expuso, entre otras, la imagen de la sociedad, en función de cuyo interés general sus células se subordinaban sinérgicamente, hasta alcanzar el sacrificio de alguna de sus partes o elementos. No obstante tal requisito, antes de poder proceder de tal manera, es preciso que el ego de sistema sea secundario respecto a la conciencia de evolución o al sentimiento activo de universalidad, y que después se actúe coherentemente a lo que dictan las ideas. Lo esencial de este aspecto es enunciado por B. Russell (1956) así: "Actualmente, el mundo está lleno de grupos centrados en sí mismos, incapaces de mirar la vida humana en conjunto y dispuestos a destruir la civilización antes de retroceder una pulgada" (p. 888).

II En tercer término, el reconocimiento de la imagen (autoimagen) del sistema, no tanto respecto a sus coordenadas internas, cuanto a su relación con su entorno físico, su circunstancia histórica y su función dentro del proceso general de evolución humana.

III En segundo término hay que aludir a la capacidad de desinterés y desprendimiento, en el sentido complementario al postulado anterior. Es decir, aunque el sistema no fuera rentable para sí mismo, pero sí resultara altamente favorable y

coherente con el proceso de evolución del ser humano, tendencia al funcionamiento. Probablemente en estos casos, precisaría la ayuda o el aporte necesario de otros suprasistemas o sistemas más potentes que, evidentemente, reunieran esta misma condición. O, en casos extremos, la renuncia de algún sistema, o partes y elementos de sistemas, en favor de la continuidad de otros, más convenientes para el interés evolucionista de la mayoría. Un sistema superior, dotado de una gran conciencia de humanización, no necesariamente ligaría el porvenir a "su" porvenir; así, el mejor porvenir del sistema debería ser el porvenir de todos.

IV En último lugar, la autoconciencia de sí, en tanto que ente sin límites reales, permanentemente responsable de todo lo que hace, por nimio que sea, y de lo que deja por hacer, quiérase o no, en conexión sinérgica con la humana labor de evolución (trascendencia sincrónica), y, en consecuencia, como ser comprometido históricamente con el derecho-deber de contribuir a ese proceso (trascendencia diacrónica), siempre con la mira puesta generosa y naturalmente en las generaciones venideras, cuyo imperativo deberá ser dar un paso más en el mismo sentido (de la vida), que no hay otro

Estas son, desde mi punto de vista, las condiciones necesarias para considerar a un sistema, no sólo sano, sino más consciente para contribuir significativamente a la realización de la paradoja de humanizar los sistemas formados por personas, orientándolos desde la educación a la mayor evolución del bloque humano, no sólo externa sino profunda y madura.

CONCLUSIÓN. Todo lo anterior apunta la idea de que, según mi criterio, un sistema social es deficitario o esencialmente disfuncional, si tiene puesto su sentido y su potencial de autorregulación, más en sus propias coordenadas que en los demás sistemas (entre los cuales el propio sistema ha de incluirse), es decir, en la totalidad de los sistemas. Esta totalidad no es ni puede ser solamente una referencia sistémica. Ha de ser equivalente al interés de la promoción de la condición humana, desplegado, transformado y representado extensivamente por el sistema social o humano en evolución. No es posible, entonces, que a la Física se le olvide el ser humano; que a la investigación filosófica se le olvide el ser humano, o que a una sociedad anónima el ser humano se le olvide. Y ocurre, y muy frecuentemente. Qué decir entonces de la política, la economía o la educación. Evidentemente, es el conjunto de sistemas incluibles dentro del ámbito educativo el que ha de trabajar a la vanguardia, y debe ocuparse de recordar, formar y estimular para que el resto de sistemas sociales trabajen al servicio de la evolución hacia la madurez del grupo humano, y jamás permitirse hipotecar esa capacidad, ese tiempo mal aprovechado y ese esfuerzo de las generaciones anteriores, en sentido contrario.

Cuando lo que se coloca en el centro de atención no es la realidad o el rendimiento bruto de un sistema, sino el ser humano, ni la teoría ni la práctica de los sistemas se sostiene como válida para reflexionar de un modo entusiasta en torno a algún plan serio de evolución. Quizá, por ello, ni tenga atractivo alguno su posibilidad, ni se practique este tipo de ejercicio necesario -que ojalá algún día pueda tenerse como cotidiano y normal-, ni su práctica se tenga siquiera como fenómeno probable.

No obstante, lo verdaderamente fundamental no son los sistemas, considerados como entidades de naturaleza social. La persona es, en sentido estricto, otro sistema, y por ello puede ser analizada como tal (A. de la Herrán Gascón, 1987), y, desde su referencia personal, es capaz de sistematizar su razón y sus ideas. Cuando el ego muta la capacidad de autoexamen de uno mismo en función de la evolución personal, en rigidez y apego, cualquier elemento a priori ajeno al propio sistema mental despierta un sentimiento de amenaza de desestabilización, de alerta o de directo repudio. Poco importa que ese nuevo posible componente esté más sintonizado con lo necesario para la evolución personal y humana que al propio interés egoísta e inmediato. Es interesante recordar, para ilustrar lo anterior, que algún representante de la F.A.O. ha reconocido cómo la imagen en televisión de un niño o un anciano intensamente desnutrido produce casi más irritación y molestia que compasión y motivación para la solidaridad. Valoramos seguramente más que el volumen del receptor se encuentre bien modulado, para escuchar lo mejor posible esa información, o un triste accesorio que hayamos podido colocar minutos antes en nuestro automóvil.

Quizá sea necesario formular, antes que otras, una *teoría general del ser humano*, porque mientras que la periferia parece que se eleva, el centro de la imagen parece que se pierde, sin conseguir que de él emane lo mejor de sí. Un corpus capaz de presidir y coordinar la calidad del avance, que diariamente nos sorprende, en cuanto a solidez, pero sobre todo en cuanto al sentido de su tránsito. Porque, para que tal elevación sea regular, armónica y no amenazante, el

norte a no perder no debe ser tanto su mayor altura, cuanto la referencia de su centro o de su eje.

En este capítulo hemos iniciado una reflexión que habremos de continuar en el siguiente. Pero con una línea hipotética común: la íntima relación entre organización mental normal (sistémica), y práctica educativa, conceptualización de la educación, pretensión de reflexión e investigación que se pueda hacer en didáctica, y la finalidad última de la didáctica misma. Evidentemente, el concepto de organización existencial desde y para los sistemas está operando en las mentalidades individuales de todo alumno (desde el no universitario hasta el futuro profesor) y en la mente del grupo humano en su conjunto, como una forma de conciencia normal (o muy extendida), cuyas características básicas son: a) La actuación conforme a prescripciones sistémicas; b) La sensación o búsqueda de ausencia de inquietudes por el conocimiento; c) La actitud competitiva con otros sistemas; d) La dificultad de percepción de disfunciones sistémicas, por carecer de marcos de referencia más amplios, y la consecuente imposibilidad de rectificación; e) La estrechez de conciencia, centrada en la cualificación humana (sistémica), y no en la condición humana (no-sistémica); f) La tendencia a un bienestar ausente de propósitos en caminados a un "ser más"; etc.

Si, como acabamos de ver, es posible superar este marco de referencia, habremos dado un paso más allá de lo que podríamos llamar *conciencia sistémica*. Algo más que un bonito problema lógico para fundamentar la didáctica en unas más amplias coordenadas. Quizá, una nueva infraestructura para radicar una nueva conciencia. En todo caso, un sistema de conocimientos cuyo primer eslabón han de ser los

formadores de profesores de carreras docentes, para luego descender a los profesores alumnos y de ellos a las escuelas ordinarias, mediante unos profesores cada vez más conscientes, comprensivos y evolucionados interiormente, debido a una autorreflexión más completa. Autorreflexión que, pudiendo basar el desarrollo social, como postula J. Habermas (1982, 1985), de poco nos valdría, si ese desarrollo no se orienta hacia una evolución interior de la sociedad, desde el conocimiento de sus componentes individuales, más allá del necesario, pero insuficiente, maremagnum de sistemas en el que el día a día tiene lugar.

POSIBLE INTERÉS DE ESTE MODELO.

¿Cuál es la relativa aportación que en estas líneas presenta nuestro modelo afectocognitivo? En pocas palabras y principalmente, la percepción predominante de la evolución humana antes que la del sistema, y la de la humanización de los sistemas como elementos potencialmente útiles de esa evolución. Lo que significa que un sistema cualquiera ajeno a esta evolución precisa de menos requisitos que otro que se sepa parte operativa y activa de la misma. Requisitos que, sin embargo, se prefiere no intentar formalizar institucionalmente.

Ahora bien, ¿a la sociedad le interesa acaso que los sistemas que alberga no la promociónen hacia la evolución del grupo humano y de sus componentes individuales, antes que hacia otro tipo de meta? La respuesta es hoy negativa. Por lo tanto, variables exclusivamente sistémicas como la rentabilidad, el buen funcionamiento, etc. se relativizan y condicionan al posible perjuicio (por leve que éste sea) de otros sistemas o parasistemas, o a la marcha de todos los

sistemas en general. Y, probablemente, una sensibilización de inquietudes en este sentido, hacia el cambio de concepción del *sistema rentable* al *sistema evolucionado* (insisto, entendiendo por tal grupos, naciones, ciencias, doctrinas, organismos, etc.).

Nuestra propuesta podría ser un cauce de *escolarización de la sociedad* (A. de la Herrán Gascón, 1993), es decir, de influencia educadora y orientadora, casi de comunicación didáctica interinstitucional (entre la escuela, en su más amplia acepción, y el resto de las instituciones sociales) realizada, no tanto como respuesta a demandas (sistémicas) sociales, sino como educación preventiva prevista por la porción institucional que debe hacerlo, porque no es otro su deber profesional, aunque esté bastante impedida, por cuestiones de dentro y por presiones de fuera.

Hoy, como máximo, la didáctica se reviste de un halo de tendencia de solidaridad o paz entre sistemas, que ha coagulado en enseñanzas transversales como *educación para la paz*. Pero la paz es un *resultado de bienestar* producto de los imperativos sistémicos de una sociedad así organizada, determinado por una baja expectativa que podría ser más fértil y adecuada si se fijase en la estructura del *proceso de más ser* y su consecuente actitud, capaz de generar paz, pero sobre todo cooperación para alcanzar estados de unidad mucho más altos, mucho más humanizados y propios del ser humano.

No obstante, como desde una sociedad sistematizada por el interés de lo propio nunca se demandará este tipo de planteamientos, será cosa de ir pensando y asumiendo que sólo la educación a través de la didáctica puede exigirse y demandarse a sí misma

la realización de este compromiso social; a través de la didáctica, sí, pero específicamente desde las carreras docentes, como ha de ser normal.

DIMENSIONES Y NIVELES DE AMPLITUD DE CONCIENCIA. MODELO

ESQUEMAS DE LOS NIVELES DE AMPLITUD DE CONCIENCIA. Una vez entrevista la superación de la *conciencia sistémica* (en gran medida basada en la consideración de la variable dependiente "rendimiento(s) del sistema") por una conciencia de evolución humana que, en todo caso, englobaría la eficacia del propio sistema, cabe realizar una somera reflexión epistemológica. A partir de su observación es cuando obtendremos la estructura de los niveles de conciencia que van a integrar el modelo que aquí se presenta.

La reflexión es la siguiente: la TGS supuso, en su momento, el tránsito formal de una forma de percibir y de actuar -que podríamos interpretar como de causa y efecto lineal- a otra diferente, más bien de causa y efecto circular. Su superación, a mi juicio esbozada en el

capítulo anterior, y su ampliación hacia la búsqueda de la pretendida teoría general del ser humano, podría traducirse como un nuevo salto, englobador, al menos comparable al anterior -en lo que a diferenciación epistemológica relativa se refiere-: el paso del círculo realimentativo al de la espiral autoestimulada y orientada.

Se trata de tres esquemas representativos de sendas conciencias:

. NIVEL 1: DE CAUSA Y EFECTO LINEAL
(MECANICISTA)

$A \rightarrow B$

(gráfica representativa: el vector orientado AB)

. NIVEL 2: DE CAUSA Y EFECTO CIRCULAR
(REALIMENTATIVO)

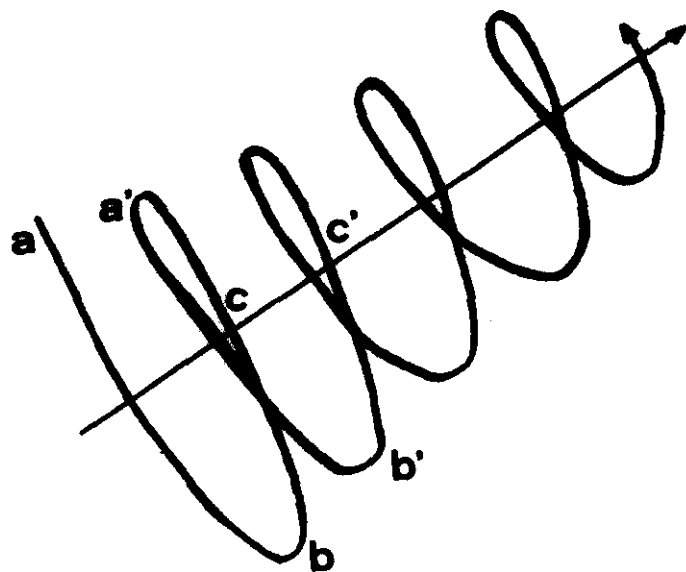
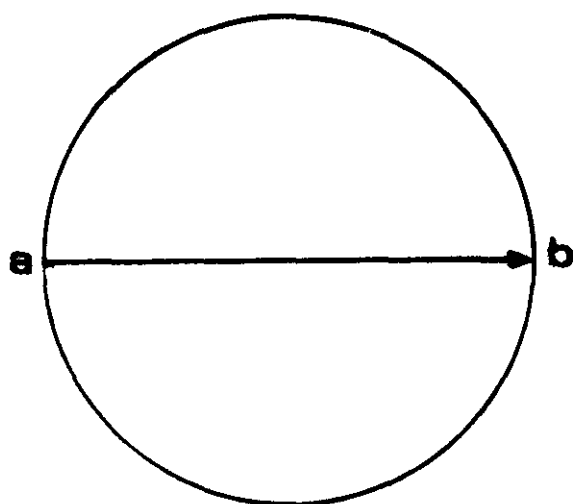
$A \rightarrow B; B \rightarrow A$

(gráfica representativa: segmento AB, que es el diámetro de un vector circular que gira de uno a otro de los extremos del segmento)

. NIVEL 3: DE CAUSA Y EFECTO ESPIRAL
(EVOLUCIONISTA)

$A \rightarrow B; B \rightarrow C; C \rightarrow A';$
 $A' \rightarrow B'; B' \rightarrow C'; C' \rightarrow A''; \text{etc.}$

(gráfica representativa: espiral enrollada sobre un eje rectilíneo, compuesta por varias espiras sucesivas, cada vez con menor diámetro, cada una de las cuales está representada por las tres primeras letras del alfabeto)



El primer esquema representa el nivel mecanicista, donde su linealidad enlaza las atribuciones causales con los efectos observables. En el segundo, o el logro (lineal) intencional se transforma en nuevo estímulo para la consecución del mismo fin o bien se introducen variaciones causales exógenas con idéntico ánimo. En el tercero, se retoman las posibilidades anteriores, haciéndolas converger en la emergencia y desarrollo de una nueva dimensión, la evolución humana, que se separa del plano. Sintéticamente, los dos primeros podrían considerarse como propios de la categoría de lo egotizado, y el tercero como representativo de una conciencia de desegotización.

El enfoque mecanicista tan sólo ha pretendido, tradicionalmente, el desarrollo de la cosa en sí (disciplinas, ciencias, artes, tecnologías, creencias, investigaciones, didácticas, etc.) o de la actividad de la cosa.

De la combinación de dicho enfoque directo con la complejización de dicha cosa, bien sea con recursos (personales, materiales o funcionales) propios o ajenos, o con elementos afines, homogéneos o arbitrarios, para obtener el desarrollo de la cosa en sí o de la actividad de dicha cosa, más eficazmente, nacieron las percepciones más amplias, que posteriormente se condensarían en el corpus general de la T.G.S., en el "análisis de sistemas" y en el "enfoque sistémico" (R. A. Kaufman, 1975), el cual sobre todo ha pretendido instrumentalizar operativamente sus elementos y partes, con el fin de acceder a metas para cuyo logro tales partes y elementos participan de una homogénea conciencia de instrumentalización. Este es el esquema que estructura los modelos explicativos y procesos desarrollados por la psicología cognitiva (J. L.

Fernández Trespalacios, 1993, p. 215, adaptado).

Y de la combinación de la perspectiva anterior con la posibilidad de evolucionar compactamente podría resultar el que desde aquí proponemos, como estructura de la *posible evolución humana*, y de sus correspondientes psicología, orientación y didáctica. Lo suficientemente desinteresada como para resultar interesante a toda otra opción estructuralmente menor; lo suficientemente amplia como para englobar a toda otra posible opción parcial o estructuralmente inferior, y lo necesariamente abierta como para ser accesible desde cualquier ámbito, perspectiva, enfoque comprensivo de todo nivel de conciencia.

DIMENSIONES DE LOS NIVELES DE AMPLITUD DE CONCIENCIA. La observación de los esquemas representativos de conciencias de diferente amplitud, nos posibilita el análisis *geométrico* de las dimensiones que estructuran las representaciones. Es decir, los tres ejes de coordenadas en las que éstas se sitúan, significan los siguientes grupos de variables o dimensiones de la conciencia, tanto individual, grupal o global del ser humano:

. LONGITUD (característico del NIVEL 1): Hace referencia a la impulsión, la eficacia, el progreso, el logro y el beneficio asociado al mismo logro, el cambio perfectivo, el desarrollo, o el rendimiento de un fenómeno intencional y puntual, o de la materia o razón que sea. En el NIVEL 1, esta dimensión no interactúa con otra, porque es la única que hay. Como gran fuente de esta dimensión, tendríamos la historia o la cultura parciales.

. ANCHURA (característico del NIVEL 2): Hace

referencia a la tendencia a la asociación, la alianza, la institucionalización, la agrupación, la cooperación, la colaboración, la confederación, el despliegue de medios o la unión. Se correspondería entonces con una complejidad circunstancial intencionalmente creada para el logro de algo. Si la dimensión ANCHURA entra en interacción con la dimensión LONGITUD, esas uniones, institucionalizaciones o asociaciones tendrán como meta preferente la consecución de una cuestión particular, el rendimiento o el beneficio funcional de esa agrupación. Es el caso característico de los sistemas. La gran fuente de esta variable es la cultura parcial, entrelazada en la historia universal.

. PROFUNDIDAD (característico del NIVEL 3): Hace referencia a la madurez, la interiorización, la consideración y promoción de la condición del ser humano -por encima de cualquier tipo o categoría de cualificación-, el desarrollo consciente, carente de ego, o la evolución (desegotización) de lo que se quiera tratar. En ocasiones puede interpretarse como el "para qué" (razón de ser, esencia de la cosa, hecho, fenómeno o proceso; perfección conforme a su evolución) lograble, desde cada momento o circunstancia. En resumen, es el eje de lo esencial, de la humanización o de la conciencia del sujeto, no dependiente del logro pretendido (LONGITUD) o el despliegue de medios y la complejidad para el rendimiento o beneficio (ANCHURA). Cuando esta dimensión interacciona con las otras dos, el desarrollo del sistema no sólo tiene en cuenta el factor rendimiento sistémico; sobre todo atiende al interés y la conveniencia de la evolución en general. Y la atiende preferentemente por tratarse de una variable de dimensión estructural lógicamente superior. La fuente dimanante de estos valores es triple: la cultura universal, unida a la historia universal, organizadas ambas por la evolución humana.

Estas dimensiones de la conciencia, definitorias de sus tres niveles de amplitud, determinan la orientación y el desarrollo (involutivo o evolutivo) de la conciencia, en función de la intensidad de los apegos. Pretenden representar: pretensiones, motivaciones iniciales, condicionamientos e inclinaciones afectivas y cognitivas dominantes (actitudes, intereses, etc.), niveles de conocimiento, ámbitos de apreciación, ángulos para el análisis, expectativas, sentidos últimos de la conducta, concepciones diferentes de evolución, responsabilidad y compromiso existencial. Los tres, como se puede adivinar, pueden ser interpretados inversamente, según se valoren desde el punto de vista del ego o de la conciencia. Aquellos objetos de apego situables preeminentemente en la dimensión tercera, serán, a priori, los correspondientes a conciencias más evolucionadas, porque englobarán lógicamente a los otros dos. Los predominantemente contenidos en la segunda dimensión serán los más y mejor egotizados, por lo tanto corresponderán a las conciencias cuya potencia e inteligencia ha sido empleada para satisfacer propósitos menores (los propios intereses); y las conciencias adscribibles sobre todo al primero de ellos pertenecerían, más bien, a una forma primitiva o por desarrollar del las propias del nivel inmediatamente más complejo.

El para qué de los comportamientos es su razón de ser. La premisa inicial es que una mayor amplitud de conciencia se diferencia de otra conciencia de amplitud, profundidad y receptividad inferior en ese para qué. Lo que nos puede llevar a la determinación de estos niveles de desarrollo como cotas de calidad de madurez. Su máxima cota pudiera hacerse corresponder con el más natural de los niveles posibles. Si la cuestión se entiende así, los rangos anteriores o inferiores -representativos

del para qué mayoritario- reducirían a categorías secuenciadas el continuo de debilidad mental, en tanto que egotizada conciencia, que en la actualidad predomina. Con lo que, seguramente, no sería muy diferente del de hace dos o dieciséis siglos, a pesar de la lógica diferencia en cuanto a contenidos mentales se refiere.

De lo cual podemos concluir con lo siguiente: a) Los niveles de amplitud de conciencia comprendidos en este modelo se articulan sobre dimensiones estructurales; estas dimensiones se caracterizan por interactuar entre sí de un modo secuencial y dependiente de las anteriores, según el orden en que han sido presentadas; es decir, una dimensión posterior supone a las anteriores; b) Dado un nivel de amplitud de conciencia situable en una de tales dimensiones, podrá ser plenamente entendido por un conocimiento y un conocedor localizado en el mismo nivel o en otro superior; de lo contrario cualquier valoración sobre el mismo podrá calificarse de parcial a priori; c) Desde un nivel de conciencia dado, la sucesión de dimensiones del mismo o inferior nivel se percibe como un continuo; desde un nivel de conciencia dado, la sucesión de dimensiones de superior nivel se percibe como discontinuidad; d) Para acceder a un nivel relativamente superior de conciencia, es una garantía el buen conocimiento de los inferiores; el acceso eficaz a esta cota más alta de conciencia se acompaña, al mismo tiempo, de desidentificación y desapego respecto a las dimensiones formales del nivel que se supera; e) Las conductas (individuales o sociales) desarrolladas sobre una pretensión cualquiera desde un nivel de conciencia relativamente superior, pueden calificarse como mejores a priori que si se ejecutan desde un nivel o grupo de dimensiones inferior.

DE CADA NIVEL Y LOS TRÁNSITOS DE

EVOLUCIÓN. Para terminar esta parte, realizaremos algunas consideraciones adicionales de cada nivel de amplitud y de los tránsitos entre niveles, buscando para cada observación algún ejemplo significativo.

NIVEL 1: A este nivel se pueden hacer corresponder las conductas individuales destinadas a logros específicos, sin más. Grapar unas hojas mecánicamente, sin ninguna otra pretensión podría ser un ejemplo válido. Análogamente podría pertenecer a este nivel: ir al cine, querer ganar dinero, triunfar profesionalmente, amar a los hijos, o incluso enseñar. Otro ejemplo de distinta índole vendría dado por alguien que traicionase los propósitos de su grupo para su beneficio particular. Se trata de un ámbito, no tanto condicionado por los impulsos, cuanto por la ausencia de una reflexión sobre su posible trascendencia (sincrónica y diacrónica).

NIVEL 2: En esta cota de conciencia, o no existe una buena reflexión sobre su trascendencia, o esa reflexión está egotizada. Casi todo lo que ha sido una buena organización del egocentrismo, unido al miedo a crecer interiormente, cabría conceptuarse dentro del nivel 2. Su éxito es el del progreso expansivo, la conservación de una situación entendida como buena, o el del *desarrollismo* a todos los niveles. Como ya hemos visto, si en un momento de la historia apareció como una esperanza enhebradora del conocimiento humano para el futuro, hoy no se puede apreciar con claridad a qué clase de prenda se puede parecer su enhebración. Además, se está comprobando con el tiempo que el resultado, en todo caso, es un atavío aristocrático. Desde que los sistemas afloraron en la sociedad y en las inteligencias, el polvo que antes se encontraba por doquier se ha conglomerado en forma de cantos rodados. (Incluso antes el contacto

intersuperficial de las partes era mayor.) Al no querer ver más allá de su bidimensionalidad, la sociedad sistémica ha caído en la trampa de su propia sistematización. La actitud sistémica y la sistematización de esta actitud son dos caras de la misma moneda. Moneda que, además de no comprar, está vendiendo la historia a una incertidumbre sin orientación.

Desde este nivel, casi siempre se habla "en nombre de la etiqueta". Y, en nombre de la etiqueta, mantiene los vínculos de sus afectos por medio del apego, la identificación y la inoculación del sentimiento de necesidad. La gran pretensión es perpetuar la propia dinámica sistémica y legitimar su acción, independientemente de su virtud o inconveniencia para el devenir humano.

Los ejemplos que dentro de esta categoría se podrían poner son muy numerosos y fácilmente comprensibles, porque representarían lo normal de nuestra sociedad y nuestro tiempo. Pongamos por caso a la casi totalidad de las empresas compondrían esta categoría. Otro, fácil de ver dentro del ámbito educativo, es el caso que retomamos implícito en las palabras de J. Halford, y D. D. Schroeder (1991): "El sector de más alto nivel educativo en algunos países aprovecha sus conocimientos y capacidades para explotar a las masas en vez de servirles" (p. 7). También, aquellos sectores de la política y la religión que en alguna medida significativa cultivan el integrismo (inalterabilidad de sus doctrinas), pertenecerían a este nivel 2 de amplitud de conciencia. Aquellas otras organizaciones o instituciones de cualquier índole, cuya actitud identificativa hacia lo propio conlleve el rechazo apriorístico de lo considerado como competencia, también serían ejemplos corrientes y representativos de este nivel 2. En este ejemplo concreto,

como afirma A. G. Pérez (1987): "El error que se ha mantenido durante milenios en los comportamientos de las vías 1ª y 2ª [religión y política, respectivamente] ha sido el desprecio y rechazo de aquellos valores que no fuesen los propios" (p. 11). Todos aquellos otros sistemas cuya justificación de la legitimidad de su progreso, su creciente competitividad y su desarrollo expansionista empieza y termina en el propio sistema u organización, también tendrían este nivel máximo de conciencia.

El individualismo, tomado de modo general, también pertenecería a esta rango de conciencia, si el objetivo del mismo no es la evolución humana, incluida la propia. Este individualismo queda bien definido por W. J. H. Sprott (1987) así:

En realidad el "individualismo", el hecho de defenderse solo, exigir los derechos propios, buscar la propia ventaja, tener capacidad de empresa, odiar que lo manden, etc., es cultivado por una sociedad, pero no es forzoso que otras sociedades lo cultiven. Por supuesto, es indispensable para que funcione eficientemente una economía capitalista. Elogiamos a la gente que se defiende sola, que "mejora sola" a través de sus propios esfuerzos y que es diferente de los otros (pero no demasiado diferente) (p. 30).

Digamos, primero, que este individualismo es un producto social. Incluso creo no erróneo el razonamiento de que ese individualismo supone un tipo especial de alianza (negativa) con la sociedad en cuyo marco cobra sentido. Segundo, que desarrolla aplicaciones y resultantes que en el fondo no son más que pretendidos rendimientos, y no componentes, madurez y conciencia. Y tercero, que la variable evolución humana no está en el

registro básico de sus consideraciones. (Si estuviera, no sería este individualismo.)

Otro caso, contenido en la siguiente frase de A. R. Luria (1987), una de las figuras más conocidas de la neuropsicología soviética, precisamente en la obra titulada "Introducción evolucionista a la psicología". Es curioso observar cómo, al hablar de la trascendencia práctica de la psicología como ciencia, percibe a la misma como un exponente del progreso social, el cual le va a incrementar su potencia epistemológica, para desembocar en su propio perfeccionamiento. Porque en sus razonamientos (a pesar de tratar a su modo el evolucionismo y la trascendencia) no incluye la evolución humana, incluyo esta afirmación como ejemplo de amplitud de conciencia de nivel 2: "De ahí que la psicología científica se esté convirtiendo en una de las disciplinas más importantes, cuya trascendencia ha de aumentar sin tregua con el desarrollo de la sociedad y el perfeccionamiento sucesivo de sus propios métodos" (A. R. Luria, 1987, pp. 7, 8).

Un ejemplo más de otro autor conocido, con otro título esperanzador a priori: "Proyecto de una ética mundial". En esta obra, H. Küng (1991) desarrolla tres tesis enlazadas: a) Necesidad de una ética mundial para la supervivencia. (Desde nuestras coordenadas, correspondería más bien al nivel de amplitud de conciencia primero.) b) Necesidad de la paz religiosa para la paz mundial. (Este planteamiento provendría de el nivel 2 de amplitud de conciencia: es un sistema (instituciones religiosas) el que ha de lograr algo (paz religiosa); el otro logro, además de ser secundario, supone el congelamiento de la evolución.) c) Necesidad de diálogo entre las religiones para la obtención de la paz religiosa. (Más evidentemente todavía, es un exponente de un nivel de conciencia 2.) Cuando, esperanzado, se busca la solución

en una presumible cuarta parte, uno se percata de que el libro se ha acabado. Desde el punto de vista que tratamos, una alternativa del nivel 2 jamás solucionaría el problema que plantea el título. ¿Por qué este autor no emerge al nivel 3? Posiblemente, por dos razones íntimamente ligadas: a) Primera, porque ello supondría universalizarse sin reservas, y su sistema de creencias (el catolicismo, al que se aferra fuertemente) prescribe unas reglas las cuales el autor prefiere no variar; b) Segunda, porque ello significaría sacrificar su sistema de creencias, desconfesionalizarse, deslimitarse, desapegarse, reconocer que la propia religión no favorecía -de hecho- la unidad, etc. En definitiva, habría que ser un auténtico católico (universal), y esto de seguir fielmente la pauta del maestro Yeshua es, evidentemente, un fastidio.

Con un sesgo parecido se despliega el enfoque de la "Pedagogía de la lucha ascética", de V. García Hoz (1946). Obra donde se realiza, prácticamente, una fundamentación teológica de la pedagogía, a la luz de unos pocos escritores ascetas cristianos españoles, a partir del concepto de "lucha" (dominio de un mismo), como base de la educación. Esta obra no se desarrolla en un nivel de conciencia 3, por razones análogas a las que objetamos en el caso de H. Küng (1991): a) Tendencia a ofrecer soluciones que deben pertenecer al "ismo" de partida (el catolicismo); b) Aspiraciones de logro máximo de paz. Respecto al primero, es evidente que reduce el posible auditorio, y vincula unas disciplinas educativas que no deben de nacer impregnadas de ninguna corriente ideológica, por excelente que sea, con lo que puede resultar distorsionadamente válido, tanto para los que lo aceptan como por los que lo rechazan. En relación cabe decir, como ya se ha apuntado en otra parte, que la paz no conlleva una evolución necesaria, sino más bien un estancamiento y un desarrollo (engorde) sin perspectiva

directa de evolución y de futuro. Evidentemente, sendas críticas demuestran que las tesis esenciales de la "Pedagogía de la lucha" no tienen una estructura propia del nivel de amplitud de conciencia 3.

Y en último lugar, otro caso exento de la tercera dimensión: el concepto de filosofía que formula J. Habermas (1982, 1985), interpretándola como conciencia de época y de sociedad. Pueden apreciarse dos facetas (tácitas) definitorias de la circularidad del nivel 2 (*conciencia sistémica*) y, por tanto, dos claves para su superación hacia el siguiente rango: a) La primera, la ausencia de la evolución humana en el concepto; b) La segunda, la orientación de su expandido contenido hacia el presente (época y sociedad presentes), porque se contemplan desde el presente (época y sociedad presentes).

El miedo a definirse esencialmente, a la autoridad, a la pérdida del status o de las ganancias, o la reserva hacia lo distinto de lo entendido como propio, cementa la conciencia de este nivel. Aquí, la consideración del eje de la evolución humana es nula o poco relevante. Esto significa que, en sentido estricto, la involución (evolución negativa) dentro de este rango es imposible. Como máximo, el ritmo del devenir favorable se frena significativamente, o la evolución de la madurez del bloque humano se paraliza. Cuando los sistemas (de cualquier tipo) se hacen demasiado poderosos, esto es lo que ocurre.

DEL TRÁNSITO HACIA EL NIVEL 3: El paso entre niveles de amplitud de conciencia está determinado por la condición d), enunciada en la primera parte del capítulo. Del nivel 1 al 2 viene condicionado por motivos de eficacia y rentabilidad. Por ejemplo, si un señor que se

dedica a la confección de camisas observa que vende muchas de ellas en poco tiempo, tenderá a ampliar su negocio, asociándose. El nivel 2 pasa a transformarse en nivel 3 cuando las coordenadas de interés equifinalista del sistema se corresponden con las coordenadas favorables a la evolución humana. Por ejemplo, si antes de pensar en lo más conveniente para Madrid, se piensa en lo mejor para España, antes, en lo mejor para Europa, y antes aún en lo mejor para la población mundial, se habrá llegado gradualmente a una amplitud de conciencia de nivel 3. No obstante, esto es muy difícil que ocurra realmente, ya que los elementos que podrían formar parte de un *sistema humanidad* no sacrificarían su capacidad de influencia, basada en el peso específico detentado a priori, por una auténtico y llano mundialismo. (El ego no es llano.) Este defecto, claramente egótico, mantiene sesgados a organismos internacionales, como la O.N.U., mientras la conciencia de sus participantes no pase de nivel. Sin embargo, la tendencia es a la universalidad, y es por ello por lo que, esporádicamente, se perciben manifestaciones, incluso desde estos organismos, próximas al tercer nivel; un ejemplo es esta frase del secretario general de la O.N.U., B. Gali (1994), en la apertura de la Conferencia sobre Población: "La O.N.U. no permitirá que ninguna creencia se oponga al progreso de la humanidad" (p. 1).

Por lo que tratamos, la consideración del tránsito del nivel 2 al 3 merece una reflexión especial. Como ya hemos dicho, la sociedad "circula" y se desarrolla permanentemente en el nivel 2 de amplitud de conciencia. Ilustrando lo sustancial de la idea con palabras de I. Kant (1983), hemos de reconocer que, aún: "Los padres cuidan la casa; los príncipes, del Estado. Ni unos ni otros se ponen como fin un mejor mundo (Weltbeste), ni la perfección a que está destinada la humanidad y para

lo cual tiene disposiciones" (p. 36). Algunos, creen saber cómo coadyuvar a ello. Casi nadie, no obstante, se atreve a proponer el modo de articular las medidas necesarias. Creo que es fundamental detenerse en dos ideas.

La primera, que, como ocurre con los procesos psicogenéticos, es preciso reconocer que para el logro de los aprendizajes se precisan unos tiempos; tiempos que, aunque parezcan dilatados, podrían ser, por eficaces, el camino más corto. Suele ocurrir que una gran cantidad de progreso sistémico se traduce, al final, en una escasa medida de evolución humana. (En términos geométricos, digamos que una espiral que se enrolla plectonéricamente dando cuatro vueltas, puede haber elevado su altura una distancia relativa muy inferior al de las cuatro espiras estiradas.) Es preciso no violentar, no precipitarse; por ejemplo, quizá ni la antigua Yugoslavia ni la humanidad de finales del siglo XX estaban preparadas para soportar la maravillosa unidad de diversidades (razas, costumbres, ideas, etc.) que albergaban sus ciudades; a veces, lo más urgente es esperar; pero no pasivamente, sino actuando, cada cual desde su rol, sus conocimientos y su conciencia; el tránsito se dará sólo, pero nunca gratuitamente. La evolución se favorece siempre a sí misma, a priori, aunque necesite justificarse en acciones concretas. Por ello la didáctica guarda una enorme responsabilidad, porque, es el instrumento de perfeccionamiento masivo por excelencia.

Lao tse (1983), insiste en el mismo argumento, una y otra vez, a caballo entre la filosofía, la naturalidad y la enseñanza:

a) *"Hecha su obra [el hombre perfecto], no se queda con ella. No se queda con ella, pero tampoco se ausenta de ella" (p. 99);*

b) *"Así, también, el varón santo, posponiéndose, se antepone. Descuidándose, se conserva. ¿No es, pues, verdad que su carencia de personales intereses resulta ser la causa de sus realizaciones positivas?" (p. 102);*

c) *"Pocos en el mundo llegan a comprender la utilidad de enseñar con el silencio y del no hacer nada" (p. 127);*

d) *"Con no hacer nada, wu wei, se conquista el mundo" (p. 133).*

Este "no hacer nada" (nada hacer) no es la evasión o el desentendimiento: es el ego el que es mejor que no haga nada. La evolución (humana) se realiza sola, tiene lugar, ocurre, y todo ser humano contribuye al desarrollo de esta labor convergente. Incluso las contribuciones negativas contienen un valor inestimable. Es un error profundo estar convencidos de que la creación tuvo lugar hace unos determinados millones de años, por tal o cual vía; está teniendo lugar en todo momento, y estamos más cerca de ella de lo que nos aparece a los sentidos. Entonces, ¿qué significado tiene decir que fulano ha hecho esto o lo otro, o que de tal país es el inventor de algo, si, en sentido estricto, esas artificiales conceptuaciones (nombres de persona, de país, identificaciones, etc.) sólo responden relativamente a lo real?

La segunda de las reflexiones hace referencia a la posibilidad de que, guiados por una falsa percepción, nos encontremos más cerca de lo que a priori pudiera parecer del nivel 3 de amplitud de conciencia. Esta consideración, verdaderamente avanzada si se entiende en toda su completud, queda bien reflejada en este fragmento de D. Bohm (1987). Para este autor, lo normal, dentro de las mejores intenciones, es decir:

"La fragmentación en ciudades, religiones, sistemas políticos, conflictos en forma de guerras, violencia general, fratricidio, etcétera, es la realidad. La totalidad es solamente un ideal, por el que tal vez deberíamos esforzarnos". [...] [Sin embargo] Más bien debería decirse que es la totalidad lo que es real, y que la fragmentación es la respuesta de esa totalidad a la acción del hombre, guiado por una percepción ilusoria y deformado por un pensamiento fragmentario (p. 27).

Para este autor, la solución de la totalidad es la propuesta que hay que asumir. Desde mi punto de vista, se trata de un paso importante que, no obstante, precisa de otros pasos intermedios. Por ello opino que antes de incorporar esta percepción, es preciso trabajar mucho en clave de superación de parcialidad y dualidad, en términos de tránsito entre los niveles de conciencia 2 y 3. La postura de D. Bohm (1987), reproducida de las palabras de Siddharta Gautama, podrían interpretarse como más próximas a una actitud de aceptación que de trabajo dirigido hacia la solución. Esta óptica es una consecuencia inmediata, espontánea, de madurez y evolución interior. No tiene ningún sentido aceptarla como una sugerente prescripción más. Por otro lado -hablando en términos sociales y sistémicos, pero también sobre la mente individual-, es preciso tener en cuenta que, en tanto que sistemas, los "ismos" nunca llegarán a ser marcos de verdadera unidad. Y su elevación de nivel de amplitud de conciencia ayudaría mucho, en caso de darse, a que en un futuro los individuos entiendan y asuman el conocimiento que expresan las palabras de D. Bohm y otros más profundos y reales.

NIVEL 3: A mi juicio, es la gran pretensión,

responsabilidad y tarea de la educación, a través de la didáctica. Reflexionemos un poco previamente en su necesidad, antes de descender a su detalle. En opinión de varios expertos reflejada en numerosos informes internacionales, por la situación del llamado "ecodesarrollo" o desarrollo sostenido, puede ser realmente complicado evitar el caos ecológico del planeta. Desastre global cuyo mayor exponente, dicho a grandes rasgos, es el creciente desequilibrio norte-sur (hambre, violencia, ausencia en el respeto a los derechos humanos, etc.). Desde la perspectiva que aquí desarrollamos, el problema se puede simplificar e, incluso, se puede enunciar la causa: su raíz se encuentra en el (torpe) intento de solucionar una serie de síntomas desde un nivel de amplitud de conciencia inferior al necesario. (Es algo así como intentar resolver raíces cuadradas con el solo uso de la operación suma.) ¿En qué está de acuerdo la práctica totalidad de los sistemas mundiales? Aunque pueda parecer duro, en estos arquetipos: el bienestar, la paz, la solidaridad aparente, el dinero y el sexo como fuentes de felicidad y de placer evasivo, etc. Elementos intrínsecamente no negativos, pero que, desde el punto de vista del nivel 3 de amplitud de conciencia, son significativamente inútiles. (Desde el enfoque de la geometría que nos sirve de analógico estructural, sus valores en la dimensión tercera, PROFUNDIDAD, estarían cerca del cero, por su limitado valor potenciador de esta conciencia.)

El nivel 3 debe ser el orientador de los demás, porque lógicamente es posterior y englobador. Ha de ser el más activo -y de hecho lo es en quien ha aflorado-. En sentido estricto, no conlleva la presencia de algo nuevo, sino, más bien, la reacomodación de lo de siempre (sistemas, creencias, etc.). (Como el Ave Fénix, ha de renacer de lo viejo para engrandecerlo.) Consiste, como

ya se ha apuntado, en la actitud y el comportamiento que directamente se desprende de estar desinteresadamente a favor de la humanidad y de la promoción del ser humano, sobre toda cualificación, etiqueta o circunstancia. Una vez que la razón se sitúa en estas coordenadas, toda acción es cooperación que favorece directamente humanización de los fenómenos. Sus base es el acuerdo común del bien común para una pretensión compartida: la evolución de la madurez en común. (Y no sólo la paz, la solidaridad, u otros objetivos sin un norte activo definido, cuya función no sólo es escasamente preventiva, sino que, muchas veces, cura mal.) Poco importa, entonces, tener tal o cual creencia, estar en tal o cual sistema, o defender tal o cual postura, porque el interés de esas particularidades no será la variable principal. Simplemente, se estaría a priori más allá de cualquiera de ellas, sin salir de ellas, si así se prefiriese. ¿Es quizá éste un planteamiento relativamente raro? Evidentemente, sí. Es incluso despreciable, si el referente de análisis es un razonamiento fragmentado y fragmentario. Desde el marco de una conciencia no afecta de parcialidades o sesgos, no es ni bueno ni malo: es lo natural, lo coherente, porque el auténtico sistema de sistemas es la humanidad, y su exclusiva equifinalidad es la evolución humana. Lo que la historia nos valida en cualquier caso es que jamás se podrá pasar a una conciencia equivalente a la que aquí se propone, desde una etiqueta, "ismo", reducto o aprisco intelectual o funcional que se tenga a sí mismo como objetivo prioritario. ¿Por qué se da hoy en día tanta proliferación de sectas? Independientemente de su eficacia proselitista, porque lo que predomina son tres factores: la insatisfacción de las soluciones parciales, la consecuente búsqueda de soluciones, y la necesidad de ampliar la propia conciencia. El problema es que toda secta o comunidad de creencias (tan grande o pequeña como se quiera) suele estar entrampada en su propio sesgo

s @ mico. ¿Acaso la didáctica hace bien eludiendo esta circunstancia social, exclusiva de la actual coyuntura histórica?

De lo dicho, podemos suponer que este nivel de amplitud de conciencia puede surgir de dos maneras, básicamente: extrínseca, sobre la unificación en torno a una idea proporcionada desde algún ámbito, y dirigida a conglomerar a todo sistema y mentalidad en la tarea común; e intrínseca, si, espontáneamente, surgiera de todos y cada uno de los sistemas un impulso hacia la convergencia universal. Evidentemente, la segunda vía es la ideal, pero es ilusoria, tanto más cuanto que muchas sugerencias sobre lo mismo que han salpicado la historia humana se han desecado, mutándose en sistemas de nivel de amplitud de conciencia de rango inferior. Por lo que, por exclusión, opino que la idónea es la primera -que es la que aquí desarrollamos-, aunque para ello sea preciso que la madurez de los sistemas actuales y del ser humano en general se encuentren receptivos, por disponer de una madurez y una voluntad suficientes, y que la educación y la didáctica asuman la meta como tarea propia y preferente.

CONCLUSIÓN. Es interesante, ahora, someter la capacidad explicativa de este modelo a algún criterio de validez. Después de mucha reflexión, creo que, desde el punto de vista de la didáctica y más concretamente de la formación del profesorado, si esta estructuración de niveles de conciencia (y todo lo que ello conlleva) permitiera situar y explicar procesos y articular mecanismos, de manera que siempre los porqués y los cómo de los distintos casos que se considerasen pudieran responder a una de las tres categorías de referencia, el modelo sería válido, a efectos de comprensión. Y, hasta el momento, lo hace. (Desconozco

algún caso en que este modelo se muestre incapaz o deficitario.) Es decir, toda la fenomenología humana es estudiable desde estos parámetros. Por tanto, el modelo es válido para lo que se pretende.

Puesto que la comprensión es la antesala de la conciencia, es susceptible de empleo para predisponer a la amplitud las conciencias individuales. Con lo que sospecho que su posible utilidad de cara a la formación de profesores desemboca, como pretensión, en la madurez que aquí se identifica con la incorporación de dimensiones nuevas en las actitudes y los comportamientos cotidianos.

Además, hay una tercera consecuencia directamente derivada de esta explicación: la posibilidad de que desde el contenido y la estructura que tratamos pueda concluirse con la emergencia natural de una moral fundamentada estructuralmente, para cuyo esbozo no ha sido necesario pronunciar la palabra *ética* ni una sola vez. Esta postura llevarían a las observaciones de L. Kohlberg (1976) sobre el desarrollo moral –en el sentido de que el desarrollo moral depende del desarrollo cognitivo–, a formularse así: la ética personal y social es una consecuencia del nivel de amplitud de la conciencia.

ESTRUCTURA DE EVOLUCIÓN DE LA CONCIENCIA. MODELO

INTRODUCCIÓN. En este caso, el modelo explicativo que nos va a auxiliar en la explicación de la estructura de la evolución de la conciencia sí va a ser un analógico matemático de carácter hipotético o no real. El propósito es percibir lo más precisa y completa posible la estructura de su dinámica, y la consecuente mejor comprensión de la evolución de la conciencia, por medio de análisis indirectos en la analogía, sin voluntad de incurrir en reducciones de significados. Conciencia que percibiremos aquí, en función del ego, desde dos puntos de vista: a) El de un apego o identificación cualquiera; b) El del sujeto (individuo, grupo o humanidad) que se apega o identifica. De este modo, por evolución entenderemos desegotización, en cualquiera de los dos casos.

PRIMERA PRETENSIÓN. Conocer la estructura de la evolución de la conciencia, en nuestro

caso, es estar en condiciones de situar o estimar cualitativa e intuitivamente, la evolución de un apego o un sujeto. Por ello, la primera pretensión de este análisis es servir de (auto)orientación, en la medida en que se refleja la situación de un modo egótico de actuar, en relación a los objetos de apego e identificación, por lo que nos será válido para conocer opciones mejores sobre situaciones concretas, con el fin de incrementar retroalimentativamente el nivel de conciencia, por medio de estas posibilidades menos egotizadas.

HIPOTESIS PRELIMINARES. Por lo anterior, supone dos hipótesis asociadas, de naturaleza diferente: a) Puesto que los distintos niveles de amplitud de conciencia conllevan unos modos característicos de razonar y de entender conocimientos (procesos o productos afectocognitivos), la desegotización realizable sobre ellos incidirá significativamente (por vía retroactiva) sobre la conciencia original, estimulándola hacia niveles de conciencia más amplios, profundos, completos y armónicos; esta estrecha conexión funcional (inversa) entre las realizaciones afectocognitivas egotizadas y la conciencia, es lo que nos permite contemplar el siguiente modelo de análisis estructural de tales realizaciones como: 1) Un modelo de evaluación dinámica de las actuaciones y los sujetos egotizados, respecto a objetos potenciales de apego; y 2) Un sistema de estimulación indirecta de la conciencia, aplicable a cualquier procedimiento a realizar intencionalmente sobre los objetos cognitivos, en la medida en que proporciona orientaciones para un diagnóstico dinámico del ego; b) Dado un objeto de apego o un sujeto dependiente cualquiera, normalmente tenderá a la evolución (desegotización), si no desde sí

mismo, sí desde la historia que compone; en todo caso, la tendencia a la evolución de cualquier apego siempre dependerá de la conciencia del sujeto considerado.

OBJETOS DE APEGO A QUE SE PUEDE REFERIR. Dentro de los posibles objetos de apego a que se dirige, se refiere especialmente a los siguientes fenómenos y procesos, entendidos siempre como potenciales apegos o motivos de identificación del ser humano:

- .intereses
- .actitudes
- .predisposiciones
- .prejuicios
- .opiniones
- .convencionalismos
- .hábitos
- .costumbres
- .normas
- .valores
- .objetivos
- .ideales
- .propósitos
- .pretensiones
- .fines
- .dictados
- .decisiones
- .roles
- .comportamientos
- .compromisos
- .imperativos
- .ideas
- .ocurrencias
- .saberes

.teorías
.hipótesis
.creencias
.ideologías
.doctrinas
.convicciones
.perspectivas
.análisis
.críticas
.alternativas
.síntesis
.generalizaciones
.conceptuaciones
.formación de categorías
.organizaciones cognitivas
.éticas personales
.reflexiones
.selección de información
.opciones
.análisis de contenidos
.apreciaciones
.estimaciones
.calificaciones
.comparaciones
.evaluaciones
.valoraciones
.inducciones espontáneas
.asociaciones
.problemas
.crisis
.novedades
.proyectos
.metodologías
.diseños
.investigaciones
.estrategias de intervención

- .implantaciones
- .enseñanzas
- .aprendizajes
- .motivos de comunicación
- .didácticas
- .corrientes de pensamiento
- .escuelas de pensamiento
- .tradiciones científicas
- .paradigmas
- .disciplinas científicas
- .ciencias básicas
- .ciencias aplicadas
- .técnicas
- .tecnologías
- .aplicaciones
- .estilos
- .artes
- .filosofías
- .metafísicas
- .cosmovisiones
- .axiologías
- .psicologías
- .autores
- .personalidad
- .ego
- .instituciones
- .asociaciones
- .políticas
- .administraciones
- .gestiones
- .economías, .etc.

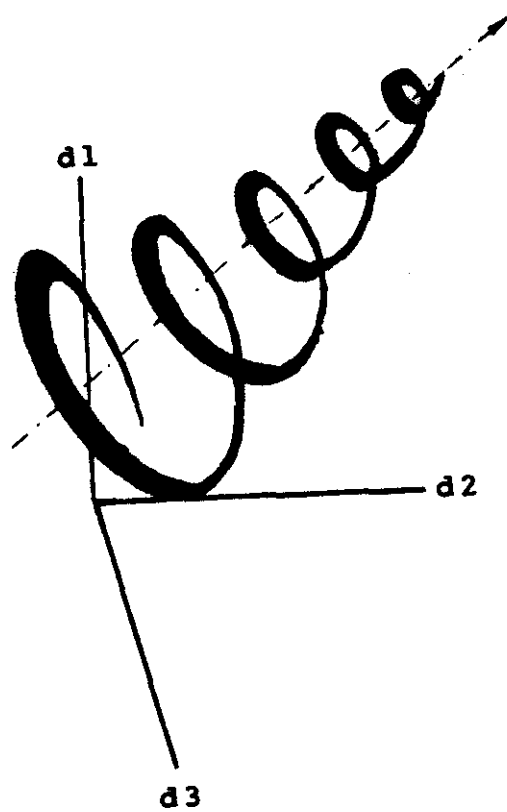
SISTEMA DE REFERENCIA. Si tratamos de estimar actuaciones conscientes, percibidas en función del ego, el análisis debe realizarse situando nuestra referencia (necesariamente) en el nivel 3 de conciencia,

donde predominaba la incidencia de la dimensión tercera (humanización, evolución humana, maduración de la conciencia), como orientadora de las otras dos.

SEGUNDA PRETENSION. A partir del sistema de ejes coordenados utilizado como soporte dimensional para el análisis de los niveles de amplitud de la conciencia, construiremos un modelo de estimación evaluativa de su dinámica, que permitirá concluir con la interpretación estructural de una serie de criterios cualitativos de evolución relativa.

APROXIMACIÓN GENERAL AL MODELO.

El presente modelo se asienta en un analógico físico virtual. Concretamente, la hipotética trayectoria espacial, de avance concéntrico y regular que describiría un corpúsculo móvil, absorbido por un punto atractivo, hasta que se une (choca) con el mismo. El producto final pretende ser una espiral tridimensional, orientada, regularmente, decreciente y enrollada (plectonémicamente) sobre un eje rectilíneo que al mismo tiempo haga las veces de dirección de avance del sistema. Respondería, aproximadamente, a la línea trazada por un cuerpo absorbido por un desagüe, por un "agujero negro", o una carga positiva atraída por una carga negativa (sumidero). Por sus características, este analógico es susceptible de una doble lectura, geométrica y física, desde ópticas plenamente coherentes.



APROXIMACION GEOMÉTRICA AL
MODELO. Desde un punto de vista geométrico, el soporte analógico estaría conformado por las siguientes partes básicas: a) Los ejes coordenados; b) La espiral; c) El eje de la espiral. Cada una de ellas pretende ser un apoyo arbitrario para los siguientes significados.

a) Ejes coordenados. Sistema de representación de variables dinámicas en función de cuyos valores la trayectoria evoluciona. Como ya hemos dicho, sus características son formalmente idénticas a las que determinaban el sistema de ejes sobre los que se analizaron en otro apartado los niveles de amplitud de conciencia.

1) Variación de sus dimensiones coordenadas. Se entiende que los valores crecientes de las variables representadas en los ejes varían consecuentemente con el tiempo. Es decir, a medida que transcurre el tiempo, las cuestiones particulares relevantes pretendidas por el ser humano (persona, grupo o humanidad en general a lo largo de la historia) (DIMENSION 1) son otras; las complejidades circunstanciales destinadas al logro de beneficios asociados a tales cuestiones (DIMENSION 2), se han incrementado y se han hecho más completas; y la conciencia del ser humano (DIMENSION 3), globalmente considerado, ha aumentado también.

2) Validez de sus dimensiones coordenadas. A priori parecen explicar bien la evolución (desegotización) de la realidad a través del tiempo: a) Por lo que respecta a la primera de las dimensiones, es obvio que hoy aparecen como motivos de logro y

como objetos de apego potenciales cuestiones que antaño no lo eran; este fenómeno tiene lugar por dos razones básicas: 1) Por la superación de muchos de los que antaño se consideraban como tales; 2) Porque los niveles sucesivos de estadios evolutivos traen consigo percepciones, problemas y proyectos de distinta naturaleza; b) En lo referente a la segunda, parece efectivamente ocurrir que, a medida que el transcurso temporal deviene, las circunstancias (pasadas y actuales), las asociaciones, las institucionalizaciones, etc. se hacen paulatinamente más y más complejas y completas; c) Análogamente, la conciencia humana, ahormada sobre el conocimiento de la realidad y de su historia y estimulada por la educación, se amplía, se equilibra, se armoniza, se profundiza y se eleva con las décadas y con los siglos.

3) Interpretación dinámica. Para interpretar plenamente la significación del sistema de ejes, puede suponerse que no sólo simboliza la estructura mínima de un retículo tiempoespacial, sino que asumen la categoría de fuerzas que impelen, coordinadamente, el objeto de identificación (punto extremo de la espira), induciéndolo a describir circunvalaciones concéntricas paulatinamente más avanzadas y de diámetro menor. Por tanto, ciñéndonos a la observación del modelo analógico, sería estrictamente correcto decir que la evolución hacia la desegotización de un objeto de dependencia o adherencia cognitiva está en función de la interacción dinámica de la atención a la cuestión particular, la complejidad circunstancial o despliegue de medios necesarios para la obtención de beneficio o rentabilidad en el logro de la misma cuestión, y la conciencia o nivel de desegotización general del sujeto. Sendas dimensiones de la conciencia pueden interpretarse también como tendencias (o incluso

estilos) de desarrollo de los objetos de apego, y, por ende, de la misma conciencia, al actuar dentro de su evolución a través del tiempo como "tensores" configuradores o referentes de fuerzas, en función de cuya articulación tiene lugar la forma de la trayectoria. Camino que oscilará entre dos polaridades virtuales, determinantes de dos configuraciones geométricas de la misma trayectoria: a) Configuración espiral exactamente regular: como resultado de una interacción equilibrada y sincronizada entre las tensiones producidas por las tres dimensiones del sistema coordinado; b) Configuración puntual (trayectoria nula), como resultado de una total inactividad de las mismas fuerzas. (Desde un punto de vista conceptual, los consideraremos auxiliares analíticos, ya que, en todo caso, sendas dimensiones de la conciencia estarían, en unicidad, en el sistema de referencia del sujeto perceptor y de su conciencia, y no fuera del mismo.)

b) Espiral. O trayectoria que pretende simbolizar la maduración de la conciencia, desde la desegotización de uno o del conjunto de sus objetos de apego. Por tanto también podría decirse que es el retrato apego en evolución o en movimiento hacia su disolución. Por tanto, sirve para inferir la transformación de los "ismos" individuales, grupales y de humanidad, en otros más desegotizados o conscientes.

1) Interpretación. Cada punto de esa curva hace referencia a la existencia de un objeto de apego, de un fenómeno concreto o de la conciencia perceptora, entendida como fenómeno y en una circunstancia concreta. Cada segmento de curva, como concatenación de puntos sucesivos, puede considerarse

representativo de su devenir real en el tiempo, de un tramo relativo de esa evolución. Es decir, una porción de génesis positiva hacia la desegotización o hacia la elevación de esa conciencia a niveles superiores, respectivamente.

2) Simbolismo. Si lo que se considera es la evolución de la conciencia humana, en tanto que sistema evolucionable, en tanto que egotizado, obtendremos la representación "radiográfica" y existencial de la humanización. Si lo que se atiende es la circulación del progreso de los apegos políticos, resultará la imagen simbólica de la ruta de su posible evolución, etc.

c) Eje. El punto extremo de la espiral desarrolla un camino que circunda a un eje. Este eje puede interpretarse de dos maneras: a) Enfoque sincrónico: representado por la distancia mínima (perpendicular) existente entre cada punto de la espiral, y el eje; b) Enfoque diacrónico: percibido de acuerdo con el desplazamiento de la trayectoria, estimado sobre el fragmento de eje recorrido.

1) Referente sincrónico. Cada punto de la recta axial enfrentado a cualquier lugar de la espiral podría denominarse "idealidad" o "perfección" de ese objeto de apego, fenómeno o conciencia del sujeto, para cada circunstancia específica y en un momento concreto, entendiéndolo por tal su versión más relevante para la humanización. Por ello, la hipotética referencia axial es independiente de toda coyuntura temporal, cultural o particular. Por ejemplo, se reconoce, incluso coloquialmente que en la historia existieron pensamientos, posturas y autores muy próximos o casi identificables con el eje (se aproximaron mucho a lo

ideal y menos a lo circunstancial o lo parcial), y por ello muchas de sus aportaciones continúan vigentes aún en nuestro días. Y, análogamente, ante una determinada forma de desarrollar una administración política, las directrices de una religión, el contenido de una idea propuesta, la conformación de una serie de actitudes hacia algo o alguien, la elaboración de una crítica, o el contenido de una canción, es posible autocuestionarse respecto a sus ejes, entendidos como posibilidades más favorables para la evolución humana. De este modo, se puede concluir con que, a priori, el contraste puede traer como resultados los siguientes: a) El objeto es involutivo (promotor de apegos, parcial, destructivo, etc.); b) Favorece la humanización (porque parte en menor medida de intereses particulares, o bien porque esos intereses se han adaptado a los generales del ser humano; porque desegotiza; porque se orienta hacia la no-parcialidad o la estimula, etc.); c) Es neutro (ni perjudicial ni beneficioso) a la maduración humana. En conclusión, la referencia es realizada por la conciencia con ese punto axial enfrentado más próximo al punto de espiral representativo de la situación particular.

2) Referente diacrónico (O bien *trayecto ideal* o *recorrido perfecto* hacia la evolución o desegotización). Equivaldría al resultado gráfico de desegotizar una trayectoria espiral. Puede asociarse también a la hipotética evolución (infinitamente rápida) de cualquier objeto de apego o de conciencia en un nivel de máxima madurez y autonomía. Como ilustraciones de esta perspectiva pueden tomarse los anteriores casos, considerándolos como procesos longitudinales, en vez de como situaciones coyunturales en un tiempo determinado. Por ejemplo, la evolución de un objeto de apego en el ámbito

psíquico de una persona que madura (lo totaliza o lo muta en no-parcial), la maduración de un sujeto, o la autorrealización de la historia humana. (Evidentemente, tales casos están sometidos a la relatividad del sistema de referencia desde el que se aprecian. Así, la representación de la trayectoria de un sistema espiral relativo a la humanidad estaría compuesto por puntos de espira (sujetos, autores, etc.) cada uno de los cuales sería otra espiral; la cual, a su vez tendría como puntos constituyentes otras espirales (apegos, identificaciones, etc.) similares.) Los resultados comparativos son así mismo semejantes. En síntesis, representaría el proceso de evolución consistente en la unificación de la trayectoria espiral y la imagen virtual del mismo proceso, exento de componentes egóticos.

3) Síntesis de ambos referentes. Podemos concluir ambas vertientes retomando las palabras de A. Blay (1991): "La conciencia del eje, medio de desidentificación" (pp. 97-109), directamente extrapolables a nuestro modelo, ya que se entiende sobre la figura analógica que el eje hace las funciones "recta gravitatoria", siendo tal fuerza atractiva y perfectiva la propia conciencia del sujeto considerado.

MODOS Y CRITERIOS DE PARCIALIDAD. A la luz de la figura sobre la que disertamos, podríamos clasificar y evaluar los distintos modos de tomar conciencia de los objetos de apego típicos del ser humano (dentro del ámbito del conocimiento o de la experiencia que se quiera) en los siguientes tipos (extremos, polares e inexistentes), sobre una serie de criterios topológicos cualitativos e intuitivos, organizados sobre lógica uno-ternaria. Los cinco primeros son estáticos, y los dos últimos, dinámicos.

I Criterio de máxima parcialidad. Es máximamente parcial el objeto de apego identificable a un punto o segmento de la espiral. Por ello, está impregnado de circunstancialidad e impermanencia, y es carente de esencialidad, perfección o utopía de aquello a lo que se refiere.

II Criterio de mínima parcialidad. Es mínimamente parcial el objeto de apego identificable al punto o segmento del eje, enfrentado al punto o segmento de espira de donde se parte. Por ello, está impregnado de profundidad, permanencia y máxima idealidad, y es carente de practicidad, aplicación o sesgadura, de aquello a lo que se refiere.

III Criterio de pseudotalidad. Es pseudotal el objeto de apego identificable a un punto de la espira y todos o algunos de los puntos precedentes. Pretende fundamentar el primero de los puntos, en puntos anteriores, y no en su correlato axial (punto del eje - enfrentado- más próximo a un punto dado de la espiral) o en otros puntos o segmentos del eje. Por ello, está impregnado de falsa profundidad, de amplitud y de orientación al pasado, y es carente de inquietud por lo esencial, de fundamentación honda y de toda idealidad.

IV Criterio de pseudoesencialidad. Es pseudoesencial el objeto de apego identificable a puntos o tramos anteriores del eje, con la exclusión de su correlato axial. Por ello, está impregnado de aparentes buenas intenciones, de bloqueo hacia el centro de la cuestión y de aparente madurez, y es carente de precisión en la búsqueda, y de ningún tipo de componente existencial concreto o práctico.

V Criterio de falsa no-parcialidad. Es falsamente no-parcial el objeto de apego identificable a todos los puntos actuales y anteriores del eje y de la espiral. Por ello, está impregnado de conocimiento de lo esencial y de lo existencial anterior y actual a sí, y es carente de autoconciencia, autodefinition y compromiso de cara al futuro.

VI Criterio de totalización de lo parcial. Totaliza lo parcial el objeto de apego identificable al punto de la espira que pretende la mejora de su situación circunstancial, aproximándose a su correlato axial (o segmento axial más próximo) o a un punto del espacio espiral más próximo al mismo. (Este criterio guarda resonancias con la "centración" teilhardiana.)

VII Criterio de parcialización de lo semejante o lo esencial. Parcializa lo semejante o lo esencial el objeto de apego identificable al punto del eje o percibido como más próximo al mismo que pretende ser adaptado (por reducción), aplicado (por conveniencia) o practicado (superficialmente), en un punto o segmento de una espira. Por su especial capacidad de negatividad, nos detendremos *mínimamente en el detallamiento de su desarrollo*. En estos casos: a) Siempre se verifican dos efectos inmediatos: 1) Un intento de empobrecimiento o *menor estimación de algo relativamente elevado*, más aceptado a priori, mejor, superior, más completo, profundo, armónico, etc. en función del engrandecimiento de algo o alguien que, por actuar así, se reconoce tácitamente como inferior; 2) El aprovechamiento de ese algo o alguien, para aliviar la propia miseria; b) El organizador es el interés particular, nunca el de la evolución; c) El valor axial o

más próximo al eje se tiende a transferir, merced a su carácter permanente o ajeno a lo temporal; d) Tiene lugar en función de estrategias basadas en pars pro toto, con cuya manipulación se pretende, consciente o inconscientemente, convencer, captar, engatusar, persuadir, seducir, sugestionar, inculcar, adoctrinar, inocular, mutar, cambiar, educar, etc. La parcialización de lo esencial podría considerarse como uno de los peores y más extendidos usos de los modos de entender y manejar objetos de apego; e) Los procesos identificables como parcialización de lo esencial siempre son duales, sesgados y no-sintéticos; f) Suele realzar más lo sistémico que lo universal, más la cualificación humana que la condición humana, más el convencionalismo circunstancial que lo sincronizado con la naturaleza y su lógica; g) Si no existe intencionalidad de perjuicio, puede deberse a impulsos de competitividad (deseo de superación y destrucción paranoide) o a diferentes ópticas (distorsiones del objeto) de un mismo fenómeno. Ejemplo 1: A. Compte (1984), en su "Ley de los tres estados" (a.Teológico; b.Metafísico; c.Positivo) (p. 27, adaptado), redujo relativamente la importancia de los dos primeros "estados", porque era defensor a ultranza del tercero; Ejemplo 2: Uso del concepto "nuevo orden mundial" para justificar la matanza estadounidense de Bagdad; Ejemplo 3: Empleo del término "Dios" para declarar Iraq la "Guerra Santa" a Estados Unidos; Ejemplo 4: Identificar una religión con cualidades humanas o áreas de la personalidad bien conceptuadas (amor, paz, etc.); Ejemplo 5: Manipular cuestiones de alcance social o personal (sensibilidad, gustos, debilidades, necesidades, etc.) para vender mejor un detergente; Ejemplo 6: Tomar ideas de otros autores e incorporarlas para el propio beneficio, directamente o interpretándolas, descontextualizándolas, etc. La

parcialización de lo total tiene un peligro mayor que la ganancia relativa de prestigio, rendimiento o beneficio por algún sistema, persona, fenómeno, proyecto, idea, intención, etc. de la parte más dual o débil: se trata del "contagio", por vía inversa, de lo esencial por lo parcial, de modo que le transfiera deterioro de algún tipo, de modo que ese deterioro comience a entrar en procesos de generalización y de prejuicio social.

CONDICIONES ESTRUCTURALES. Las características estructurales de tales criterios, según sea la predominancia de las dimensiones que sirven de soporte al analógico, pueden ser resumidas así:

I Criterio de máxima parcialidad: relevancia de la DIMENSION 1;

II Criterio de mínima parcialidad: relevancia de la DIMENSIÓN 3;

III Criterio de pseudototalidad: relevancia de las DIMENSIONES 1 Y 2;

IV Criterio de pseudoesencialidad: relevancia de las DIMENSIONES 2 Y 3;

V Criterio de falsa no-parcialidad: relevancia de las DIMENSIONES 1, 2 Y 3;

VI Criterio de totalización de lo parcial: relevancia de las DIMENSIONES 1 Y 3;

VII Criterio de parcialización de lo semejante o lo esencial: relevancia de las DIMENSION 2.

HIPÓTESIS ASOCIADA A LOS CRITERIOS.

La hipótesis asociada a tales criterios es que todo este conglomerado de procesos afectocognitivos y de formas de conciencia ante la parcialidad no se tienen didácticamente detectados, porque muchos sistemas sociales sobreviven gracias a su mantenimiento, su continuidad y su desarrollo. Sin embargo, su presencia influye en la formación de las mentalidades, las actitudes y las personalidades de cualquier sujeto (más si son niños o jóvenes) significativamente.

GEOMETRIZACIÓN DINÁMICA DE LA EVOLUCIÓN. Según se argumentaba con anterioridad, todo tiende a evolucionar, luego tiende a desegotizarse. De donde, analógicamente, podríamos decir que tiende a transformarse en eje, a *axializarse* o a *centrarse*, como decía P. Teilhard de Chardin. Lo que parece reflejar el hecho de que el ser humano busca la perfección a través de la humanización, porque cada objeto potencial de apego, sujeto, etc. orbita desde diferentes tiempos y circunstancias alrededor suyo, y porque la distancia entre un punto cualquiera de la trayectoria y el eje va decreciendo con el tiempo, porque la conciencia tiende a hacerse más y más compleja, y con ello más profunda, amplia, equilibrada y completa.

FIABILIDAD DE LA EVOLUCIÓN. En el camino hacia la perfección, ¿por qué se gira tanto, alargando el momento de la convergencia con el eje?, ¿por qué la propia evolución toma un camino aparentemente largo e indirecto? Una posible explicación análoga nos la proporciona la observación del aprendizaje infantil: muchas veces hemos observado que los niños describen, para sus conquistas, cursos complejos, pero que en realidad son los más provechosos, eficaces y económicos. La

naturaleza también nos constata que las mejores maderas generalmente crecen despacio. Quizá, en ocasiones, lo más largo sea también lo más seguro y fiable (tendente a adoptar la irreversibilidad como característica intrínseca del proceso transcurrido, para evitar al máximo la desprotección del proceso evolutivo a incidencias ajenas, inesperadas o extrañas).

VARIABLES DE LOS RADIOS DE GIRO.

Tanto el radio de giro de las circunvoluciones como su número (y, por tanto, la distancia axial recorrida en cada circunvolución) dependerán de las siguientes categorías de variables, que actuarían a través de los valores de los ejes coordenados: a) Endógenas o determinantes: Derivadas directamente del nivel de conciencia (por tanto, de su cota de egotización) del sujeto considerado, o del grado de identificación o de adherencia con el objeto de apego; b) Exógenas o condicionantes: Originadas por el sistema o sistemas en que el sujeto se inscribe y con que se identifica, afectándole (hacia su consolidación o hacia su extinción), en función de la diferencia de objetivos entre el interés sistémico -que se superpone al de la humanización- y el del propio proceso de desegotización, desvirtuando, impidiendo o favoreciendo la rectitud de las curvas espirales. Sondas fuerzas desnaturalizadoras o favorecedoras del proceso ideal (rectilíneo), imprimen su concreta su influencia de tres modos básicos: a) Alterando la amplitud los radios de giro; y b) Impidiendo o posibilitando el contacto de los puntos de la trayectoria con los correspondientes del eje; c) Variando la aceleración de la hipotética partícula en movimiento.

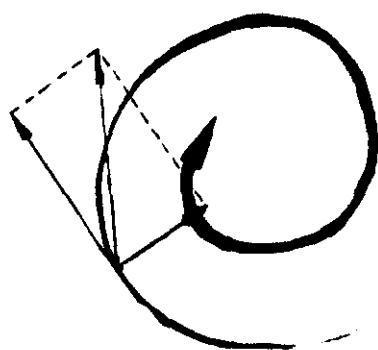
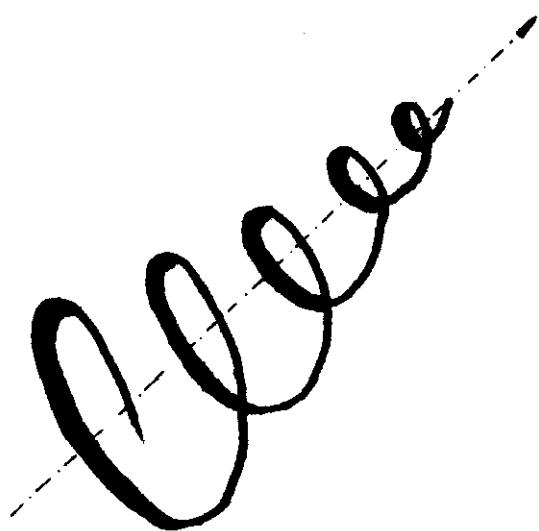
INFLUENCIA DE SISTEMAS EXTERNOS.

Sistemas como el educativo, siempre que se exprese

por medio de didácticas bien fundamentadas y por profesionales altamente cultivados, además de preparados didácticamente, pueden disminuir esa distancia. Otros actúan en sentido contrario, tendiendo a separar gradualmente la trayectoria de la idealidad, aunque global o históricamente se verifique alguna evolución relativa. En ocasiones, alguna situación atípica, una experiencia extraordinaria o una violencia de la vida (un accidente, fallecimiento de un ser próximo, etc.) nos hace llegar a unirnos, desde un punto de la curva, al punto enfrentado del eje, anulando de golpe un conjunto de apegos o identificaciones impropios. Otras veces, el punto último de la trayectoria coincide con la propia dirección axial, para reiniciar un camino esencialmente distinto; por ejemplo, en el rango de la humanidad, es el caso del conocido "punto Omega" teilhardiano; en el ámbito individual esta articulación geométrica puede hacerse corresponder con situaciones próximas a algún tipo de inducción espontánea, o incluso a estados superiores de conciencia.

APROXIMACIÓN FÍSICA AL MODELO. El comportamiento inercial de la partícula que describe la trayectoria espiroide hacia su desembocadura en el eje de giro, evoluciona según una serie de variables dinámicas (intrínsecas a su movimiento). Desde una perspectiva física, podemos concretar con más detalle la reflexión sobre el modelo que nos sirve de soporte y de instrumento, para argumentar la evolución de un objeto de apego o un sujeto cualquiera. Así, la trayectoria descrita por la partícula material estaría determinada por las siguientes características, contempladas en el tiempo: a) No se trata de un sistema físico aislado, sino de una interacción desarrollada entre el móvil y un punto atractivo que lo

capta hacia sí; b) La partícula está dotada de una cantidad de movimiento que va a manifestar como velocidad de su masa; c) Así mismo va a disponer de una determinada energía potencial que, mientras se produce el movimiento mutará en energía cinética; d) El desplazamiento del cuerpo en movimiento se realiza en un medio físico de una determinada densidad; e) La fuerza centrípeta aumenta con regularidad en relación al impulso centrífugo; f) La aceleración normal (a_n) de la partícula está sometida a una variación gravitatoria o similar uniformemente incrementada; g) La aceleración tangencial (a_t) disminuye uniformemente; f) La aceleración resultante de la partícula aumenta regularmente; h) Puesto que el radio de curvatura de cualquier punto de la trayectoria respecto al eje de giro tiende a cero, la velocidad de la partícula tiende a infinito; i) El eje coincide con la dirección de la orientación del sistema interactivo; puesto que la velocidad del punto extremo tiende a infinito, y dado que la curva tiende a unirse al eje en un punto, la trayectoria tiende a hacerse infinita en ese punto extremo.



SIGNIFICACION. Traslademos estas observaciones físicas al caso que nos ocupa: a) La cantidad de movimiento de la partícula vendría determinada por su masa (madurez y responsabilidad actuales) y su velocidad (ritmo de maduración interior); b) La energía potencial del punto dinámico sería la conciencia, que se trastrocara en energía cinética o evolución; c) El medio físico en que tendría lugar el desplazamiento de la partícula equivaldría al conjunto de variables exógenas (condicionantes de naturaleza sistémica) destinadas a atraer la energía del móvil hacia su marco de intereses egotizados, o bien hacia la desegotización; y la densidad de ese medio representaría la resistencia o el estímulo ofrecidos a ese progreso evolutivo, los cuales a su vez son los vínculos relativos entre tal evolución y la del propio medio; d) La fuerza centrípeta creciente sería el deseo de maduración, de evolución, de desegotización, de interiorización y de ampliación de la conciencia; y la centrífuga lo vinculable funcionalmente al ego; e) La aceleración normal sería el deseo de perfección o de desegotización total en cada momento, desde cada objeto de apego o en cada sujeto identificado; y la tangencial el impulso hacia la egotización creciente, en cada coyuntura específica; la aceleración resultante sería el resultado promedio de sendas tendencias, en cada momento concreto; e) La trayectoria espiral es, evidentemente, la resultante (maduración real, nivel de conciencia adquirido, etc.) de esa interacción de energías, fuerzas y trabajos, cuya tendencia es la desegotización; f) El eje simbolizaría el conjunto de características y condiciones dinámicas más económicas e ideales para el sistema, con las que, por tanto, tiende a converger con el tiempo, irreversiblemente; g) Los radios de curvatura de cada espira representarían el desarrollo egótico general que, en cada situación

específica (puntos de la trayectoria), distancia la actuación o el procedimiento de su versión ideal o perfectamente desegotizada; h) Tales radios disminuyen a medida que la trayectoria se desplaza sobre el eje de giro; puesto que la aceleración aumenta, todo ello significa que la velocidad también se hace mayor; el aumento de la velocidad por unidad de tiempo simbolizaría que, a medida que el sistema se aproximase al punto de contacto "trayectoria-eje", se verificarán más fenómenos en el mismo tiempo; tales fenómenos serían los objetos de apego o los sujetos egotizados que, a medida que se aproximasen al eje, actuarían como incrementos de la cantidad de movimiento (madurez actual y ritmo de maduración) y como acicates directos de la evolución.

CRITERIOS DE EVOLUCIÓN RELATIVA. Del examen de este analógico explicativo de la evolución de la conciencia de un sujeto a través de la desegotización de su(s) objeto(s) de apego, o de la evolución de tales objetos de identificación, podemos formular una serie de criterios estructurales de evolución relativa. Así pues, dados dos apegos o identificaciones cualesquiera, o dos sujetos de los que se pretenda intuir (o conocer inductiva y directamente) la evolución de su conciencia, uno de ellos tendrá conciencia superior si verifica los siguientes criterios:

I (Relación de la espira con otros sistemas.) Criterio de madurez→autorrealización: A mayor responsabilidad, más cerca se está de la madurez; y a más madurez, mayor es su evolución. La vía o cultivo de la madurez (tradicionalmente entendida) lleva a creerse autorrealizado.

II (Distancia de la espira al eje.) Criterio de interiorización→esencialidad: A mayor madurez, más cerca se está de la interiorización; y a más interiorización, mayor es su evolución. La vía o cultivo de la interiorización lleva a sintonizar con lo esencial.

III (Velocidad de giro.) Criterio de energía→trascendencia: A mayor interiorización más cerca se está de la energía; y a más energía, mayor es su evolución. La vía o cultivo de la energía lleva a participar de la trascendencia del ser.

IV (Aproximación cónica al eje.) Criterio de convergencia→unidad: A mayor energía, más cerca se está de la convergencia; y a mayor convergencia, mayor es su evolución. La vía o cultivo de la convergencia lleva a experimentar la unidad real.

V (Memoria de la trayectoria.) Criterio de totalidad→autoconciencia: A mayor convergencia, más cerca se está de la totalidad; y a más totalidad, mayor es su evolución. La vía o cultivo de la totalidad lleva a la obtención de la autoconciencia total.

VI (Escaso número de bucles.) Criterio de humildad→bondad: A mayor totalidad, más cerca se está de la humildad; y a más humildad, mayor es su

evolución. La vía o cultivo de la humildad lleva a la práctica de la verdadera bondad.

VI (Incremento de la aceleración.) Criterio de desegotización→conciencia: A mayor humildad, más cerca se está de la desegotización; y a más desegotización, mayor es su evolución. La vía o cultivo de la desegotización lleva a la reflexión de la conciencia.

VII (Contacto trayectoria-eje.) Criterio de evolución→responsabilidad: A mayor desegotización, más cerca se está de contribuir a la evolución; y a más contribución a la evolución, mayor es su evolución. La vía o cultivo de la contribución a la evolución lleva al encuentro de la única responsabilidad.

↑ →	MADUREZ→AUTORREALIZACION	↓
↑	INTERIORIZACIÓN→ESENCIALIDAD	↓
↑	ENERGÍA→TRASCENDENCIA	↓
↑	CONVERGENCIA→UNIDAD	↓
↑	TOTALIDAD→AUTOCONCIENCIA	↓
↑	HUMILDAD→BONDAD	↓
↑	DESEGOTIZACIÓN→CONCIENCIA	↓
↑ ←	EVOLUCIÓN→RESPONSABILIDAD	↓

ESTADOS DE CONCIENCIA: ANÁLISIS PRELIMINAR

INTRODUCCION. Los capítulos dedicados a *los estados de conciencia* se presentan aquí como una serie de apreciaciones destinadas a un conocimiento básico, para la formación del profesorado, por cuanto puedan aportar y concretar en torno a la idea de la posible evolución interior del ser humano. Le afectará, porque podrá orientarle y matizar su conocimiento teórico, en lo que se refiere al crecimiento interior de sí mismo y de sus alumnos. Hasta el presente, ha sido una parcela que, por no haberse considerado, casi ha quedado inexplorada e inaplicada en didáctica, e incluso en psicología evolutiva y de la educación. Desde estas premisas, podemos decir, con el premio Nobel R. Eucken (1925): "Así, pues, no debemos considerar la conciencia como el hecho fundamental del alma, sino como la forma de su desarrollo" (p. 149).

TERMINOLOGÍA. En primer lugar, parece que una gran mayoría de autores está de acuerdo en no oponer *conciencia* a *inconsciencia* en cualquiera de sus formas, por lo que la expresión *estados de conciencia* equivale, en realidad, a los estados de conciencia e inconsciencia, en todas sus manifestaciones. No obstante, los más adelantados mantienen, en el substrato de su concepto, que, si como por ejemplo afirma la filosofía tántrica hindú, todo es conciencia, cabría concluir con que, lo que coloquial y científicamente se denominan estados de conciencia, son también, estados de inconsciencia.

Hay desacuerdo en cuanto a cuál debe ser el significante apropiado. Algunos autores, como A. Caycedo (1969) los denominan "grados de conciencia". A. Blay (1991), identifica estados de conciencia con "niveles de personalidad". Otros, como M. Bunge (1980), hacen lo propio con "estado mental". El profesor de yoga de la Universidad Autónoma de Madrid R. A. Calle (1978), asocia al "estado mental" una "atención mental" determinada, que los caracteriza y los define, que puede ser espontánea o provocada. Por su parte, S. Krippner et al. (1980) introducen el concepto mencionando la expresión "estados de existencia" (p. 20). El profesor E. Alfonso (1984) los entiende como "estados abstractos de la mente" (p. 60). El filósofo J. Krishnamurti, y N. Caballero (1979) hacen referencia a "estados de atención" con lo superior.

Una suficiente revisión bibliográfica trae como primera consecuencia que, como en el caso anterior, los estados de conciencia tienden a calificarse. Y que, a veces, el adjetivo utilizado pasa a formar parte de la

expresión, perdiendo su sentido. Una de las expresiones compactas más empleadas es la de "estados alterados de conciencia" (EAC), que de ordinario asocia características de provisionalidad momentánea, aunque haya autores, como S. García-Bermejo que prefieran considerarlos "estados modificados de conciencia". En el mismo sentido, indica W. Johnston (1980): "En este momento existen varios términos, además de EAC = Estados alterados de conciencia. Tenemos también EMC = Estados de meditación de la conciencia, y ESC = Estados superiores de conciencia. Y finalmente CIA = Conciencia interna acrecentada" (p. 32).

De las aproximaciones parecidas a su concepto que hoy se conocen y utilizan en el marco de la didáctica, destaco tres: a) La primera, es la noción psicológica de estado mental, entendiendo por tal la situación en que un sujeto se encuentra, percibida desde su capacidad de razonamiento; por tanto, cubre un espectro más bien cognitivo; así, incluso coloquialmente, se habla de vigilia, lucidez, enajenación, amplitud, profundidad, cordura, obnubilación (estupor, confusión, semivigilia), etc. ; b) La segunda, más afectiva, es la de estado de ánimo, que podría entenderse como la impresión subjetiva que un sujeto se forma de su propia situación, sin la consideración de objeto cognitivo alguno; c) La tercera, quizá la más utilizada, es la de estadios psicogenéticos, cada uno de los cuales asocia un estado general de conciencia característico; prueba de ello es que algún autor, como K. Wilber (1988) los identifique como "estados superiores de conciencia" (p. 206), subrayando su condición de relativa superioridad, debido a su presentación jerárquica: "Así, los psicólogos del desarrollo hablan con

desenfado de estados superiores de la cognición (Piaget), desarrollo del ego (Loevinger), relaciones interpersonales (Selman), moralización (Kohlberg) e incluso calidad, como explica el psicoanalista Rapaport" (p. 35)

SIGNIFICACIÓN EN DIDÁCTICA. Como en casi todo lo que se refiere a la experiencia, investigación y formación de la conciencia, en cualquiera de sus formas, categorías o manifestaciones, la cuna histórica de los estados de conciencia se encuentra en Oriente, aunque su conocimiento se pierda en la noche de los tiempos. El deseo y el proceso de perfeccionamiento humano, desde Rama, Krishna, Hermes, Moisés, Orfeo, Lao zi, Yeshua, Zoroastro, Buda, etc. se asientan sobre la idea de "iniciación" (É. Schuré, 1986), definible como "la conquista progresiva de 'estados de conciencia' cada vez más elevados y no el incremento de la cultura intelectual o erudición" (E. Alfonso, 1984, p. 60).

Este rasgo preliminar es importante: las divisiones o categorías de la conciencia que tradicionalmente hemos heredado del Oriente han tenido una perspectiva ascética, intencional y profundamente formativa. Y lo que es más importante para la didáctica, se lograban por medio la meditación, entendiéndose por tal una actitud, un ejercicio, un esfuerzo, una vía acceso y una maduración interior provocada por la práctica. En este sentido, W. Johnston (1980) reflexiona sobre esta primera diferenciación:

Personalmente me alegro y estoy contento de la distinción entre estados alterados de conciencia y estados de meditación de la conciencia. Creo que los

estados surgidos de la meditación no están "alterados" en el sentido de ser raros o anormales. Más bien son los estados más normales, estadios que todo hombre debería atravesar para completar su gran vocación de hominización o para llegar a ser hombre (p. 32).

Es en esta meditación (o "lucha ascética", como diría V. García Hoz, 1946) y en su fundamento, donde se encuentra el mayor interés para la didáctica. Acaso, me atrevería a decir que la educabilidad del acrecentamiento de la conciencia ha sido la gran pretensión y el gran fracaso de la actuación didáctica a lo largo de la historia de la educación, porque los prejuicios egóticos y la ausencia de convergencia entre las diversas parcelas de investigación han impedido que el problema se haya enfocado pedagógicamente (quizá, del modo más directo).

La psicología de Occidente ha desarrollado una óptica preeminentemente analítica, sistematizadora y con aspiraciones científicas. Por tanto, siempre ha estado más centrada en el fenómeno observable que en la repercusión subjetiva y profunda. Sin embargo, también esta óptica está comprendida en el saber tradicional de Oriente:

Los yoguis han enseñado siempre que la mente tiene varios planos de manifestación y acción, y que algunos de ellos operan por encima y otros por debajo del plano de la conciencia ordinaria. La ciencia occidental ya lo reconoce así, y sus correspondientes teorías pueden hallarse en cualquier obra reciente de psicología (Yogi Ramacharaka, s/fb, p. 155).

Es significativo al respecto mencionar que uno de los mayores impulsos al estudio de los estados de conciencia vino con las investigaciones realizadas, desde el descubrimiento de los efectos psicotrópicos que producía la ingesta de drogas psicotomiméticas, especialmente la dietilamida del ácido d-lisérgico o L.S.D., que conducen la conciencia del individuo a fenómenos subjetivos de despersonalización (D. Solomon, 1964; S. Cohen, 1972; S. Grof, 1976, 1987; J. A. Calle Guglieri, 1978).

Es interesante destacar lo que, sobre todo respecto a quienes practican el uso evasivo de los psicotrópicos, critica E. Fromm (1991), quien no deja pasar la ocasión para remarcar la nula eficacia formativa que tales prácticas de escape conllevan:

Entre los que buscan nuevos caminos, se habla hoy mucho de alteración y ampliación del estado de conciencia, por lo que suele entenderse algo así como ver el mundo bajo una luz nueva, particularmente en sentido físico, con formas extrañas y colores más intensos. Para alcanzar este estado de conciencia alterada, se recomiendan varios medios, sobre todo las drogas psicotrópicas de diversa intensidad y los estados autoinducidos de trance. Nadie negará que puedan producirse tales estados de conciencia alterada, pero pocos de sus entusiastas parecen preguntarse por qué habrá de querer alguien alterar su conciencia, cuando en su ser normal ni siquiera ha alcanzado el estado de una conciencia normalmente desarrollada. En realidad, los que están tan ansiosos de alcanzar estados de conciencia alterada no tienen, en su mayoría, un estado de conciencia más desarrollado que aquellos de sus semejantes que se conforman con beber café

y licores y fumar cigarrillos. Sus aventuras de ampliación de conciencia son escapadas de una conciencia reducida y regresan del "viaje" sin haber cambiado nada, siendo, como antes, lo que sus semejantes han sido todo el tiempo: gente semidespierta (p. 50).

De las drogas alucinógenas a las depresoras exógenas, y de las depresoras exógenas a las "autodrogas" o "drogas de la felicidad" (J. Lawson, 1989), como respuesta a la desecación de la humanidad en nuestra cultura. Esta es la postura del profesor J. Rof Carballo (1986):

Pero bastante probable a mi juicio que las sustancias que, de manera grosera denominamos "tranquilizantes" y "antidepresivos" actúen a través de este sistema que alguna vez he calificado de "sistema de bienestar". Se ha sugerido que en los bailes rítmicos con incesantes movimientos de todo el cuerpo que acompañando a la música "pop" se parecen tanto a los bailes utilizados en muchas culturas para suscitar el "trance" colectivo, se formarían sustancias de este tipo, esto es opioides cerebrales o neurogénicos en los puntos de unión de nervios y músculos. De esta suerte nuestras juventudes, en su diversión habitual, movilizarían drogas internas, endorfinas, para compensar así los vicios de una cultura excesivamente mecanizada (p. 97).

Otros autores, hacen énfasis en la relativa positividad del uso de estas drogas, al decir que: a) Conducen al sujeto a estados útiles para el trabajo consigo mismo que de otro modo no podría alcanzar (postura de C. Naranjo) (en L. A. Lázaro, 1991, p.

63); b) Filogenéticamente, algunos hongos alucinógenos pudieron despertar la conciencia del "homo sapiens", de modo que estos alucinógenos vegetales pudieron actuar como "catalizadores de la conciencia", por lo que podría tratarse del "factor perdido de la evolución" (postura de R. Gordon Wasson, formulada en 1971) (en T. Mc Kenna, 1991, p. 15).

Por otra parte, M. Bunge (1980) admite la existencia de "Los estados mentales neurofisiológicos clásicamente derivados y estudiados desde enfoques psicobiológicos" (pp. 146, 147). Algunos autores, como J. Grau (1993), desarrollan también un punto de vista descriptivo, al conceptuar los estados de conciencia afirmando que los "estados alterados de conciencia son todos aquellos que no obedecen al ritmo cerebral β " (tomado del programa de radio "Medianoche", de "Onda Cero", agosto). (Debe entenderse por "ritmo cerebral" las "oscilaciones de potencial, que se producen en la corteza cerebral como en muchos otros órganos" (J. Rostand, 1968, p. 181). M. Denning, y O. Phillips (1986) entienden el "estado de conciencia" como "accesibilidad y dirección de todo nuestro potencial mental y emocional -y, por tanto, hasta cierto punto también nuestro potencial físico-" (p. 17). Por su parte, S. Krippner (1980), psicólogo transpersonal, define "estado alterado de conciencia", como:

un estado mental que puede ser reconocido subjetivamente por un individuo (o por un observador objetivo del individuo) como diferente, en funciones psicológicas, del estado "normal" del individuo, del estado de alerta y de vigilia (p. 23).

J. Rof Carballo (1986), realiza las siguientes reflexiones sobre el particular:

Junto a la "conciencia ordinaria", mejor dicho, junto a los estados de "conciencia discretamente ordinaria" o habitual, como prefiere decir Charles T. Tart, hay "estados alterados de conciencia". Nuestros padres lo admitían siempre. Se conocían el arrobó, el trance, el éxtasis místico o el orgasmo sexual, etc. Pero las investigaciones sobre el sueño activo o paradójico y el análisis de la neurofisiología cerebral moderna han llevado a la conclusión de que estos estados alterados de conciencia forman constantemente, no en seres excepcionales o en situaciones de excepción sino en todo hombre un continuo, de constante vigencia, con la conciencia llamada habitual, la cual es una cosa "socialmente construida" (p. 24).

Evidentemente, es ésta -la descriptiva- una fase epistemológica sine qua non que es preciso atravesar, pero cuya existencia sólo se justifica con una vertiente práctica, no tanto terapéutica, cuando pedagógica. La principal diferencia entre los legados de Occidente y de Oriente es que el primero habla desde la ciencia (lo que conoce bien), y el segundo, desde la experiencia. Quizá ahora la didáctica pueda empezar a considerar la posibilidad de actuar, superando esta dualidad, teniendo en cuenta que lo más lógico sea colocando los logros de Occidente (qués, porqués, cuántos), en función de los del Oriente (cómos, para qué), y no a la inversa.

PRECEDENTES OCCIDENTALES. Sócrates, Platón y Plotino hablaban de estados especiales, muy elevados, que unían al ser con el Todo y con la

Divinidad. Hasta el siglo pasado, estas variaciones se entendían como "estados espirituales", "estados del alma" o "estados de amor", y eran patrimonio casi exclusivo de la religión, o, mejor, de la mística. Por ejemplo, el Rdo. P. Fr. A. Arbiol (1772), realiza la siguiente categorización espontánea, con un criterio de "elevación": "en las Almas, mientras son viadoras, no debe extrañarse, ni menos dudarse la diversidad de estados, unos de mucha elevación, otros de poca, y otros de nada" (p: 382).

No obstante, no sólo la religión se ocupó de reflexionar dicha cuestión. El Yogi Ramacharaka (s/fb) realiza un interesante apunte histórico, al decir que:

De los filósofos occidentales, Leibniz fue uno de los primeros en adelantar la idea de que había planos de actividad mental distintos del plano de la conciencia ordinaria, y desde entonces los pensadores capitales se han encaminado, lenta pero seguramente, hacia la misma idea (p. 156).

Posteriormente, el estudio de los estados de conciencia trascendieron (o ampliaron) la fenomenología clásica, llegando a surgir un campo de investigación cuya inquietud tomó fuerza con H. Bergson. No obstante, W. James, el padre del pragmatismo, afirmaba en "The varieties of religious experience" que: "Nuestra conciencia normal despierta, conciencia racional como nosotros la llamamos, no es más que un tipo especial de conciencia, mientras a su alrededor, separadas de ella por la más transparente de las películas, existen formas potenciales de conciencia completamente diferentes" (en F. Capra, 1984, p. 39; también citado en W. Johnston, 1980, p. 27).

Desde un punto de vista estrictamente psicológico, quizá debamos remontarnos a los siglos XIX y XX, a los siguientes autores, para encontrar los primeros estudios psiquiátricos serios, basados en la consideración de un plano de conciencia distinto a la vigilia: a) J.-M. Charcot (1825-1893): Destacó por sus investigaciones sobre la neurosis; advirtió la existencia de dos estados de conciencia en sus enfermos: 1) Normal, donde aparecen los síntomas (por ejemplo, una parálisis debida a neurosis histérica; 2) Hipnoide, donde desaparecen los síntomas, distinguiéndose por una claridad, linealidad y precisión característica de los mensajes; b) J. Breuer (1842-1925), colaborador de S. Freud, el cual descubrió, tratando mediante hipnosis, que los síntomas neuróticos de sus pacientes desaparecían al actualizarlos gracias a la experiencia de la catarsis; y c) S. Freud (1856-1939), que añadió los condicionamientos sexuales y agresivos infantiles, a las tesis de su maestro J.-M. Charcot y de su colaborador J. Breuer, trabajando con el método de libre asociación; construyó su "psicoanálisis" sobre dos bocetos estructurales, llamados "tópicas freudianas": 1) Inconsciente, consciente, preconsciente; 2) Yo, ello y superyo.

Los estudios prepsicoanalíticos y psicoanalíticos señalados son importantes como precedentes, y los podemos categorizar diciendo que: a) Nacen en el marco de la psicoterapia o curación psicológica; por tanto, no pretenden prioritariamente la mejora o la educación del sujeto; b) Son básicamente negativos e inferiores (emociones, represiones y pulsiones agresivas y sexuales); c) Están siempre conceptuados desde el punto de vista del consciente; d) Aportan, para lo que nos ocupa, una noción

fundamental: para acceder a estados superiores o más elevados de madurez y de conciencia es un requisito conveniente solucionar o liberarse antes los conflictos inconscientes propios de los estados anteriores; (es preciso señalar que algunas escuelas de orientación "psicodinámica" y neopsicoanalítica no estiman necesario, más que en algunos casos, la vivencia de la "abreacción", y tienden a orientar al paciente hacia la consecución de una catarsis por medio de un autoanálisis no extremadamente técnico).

Hubo que esperar a C. G. Jung (1875-1961), para superar las limitaciones "pesimistas" de su maestro S. Freud, minimizando su pansexualismo y reconociendo en el ser humano un impulso creador y de autorrealización cuya importancia podría ser determinante para su desarrollo.

(META)CLASIFICACIÓN DE LOS ESTADOS DE CONCIENCIA. CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS

CLASIFICACIONES. Cada sujeto, desde su potencial psicogenético, capacidades en desarrollo, historia de aprendizajes y enseñanzas, meditaciones, ensueños, identificaciones y demás vivencias y características propias, experimenta y podría reconocer en sí mismo una conciencia propia y exclusiva. Por no poderse encontrar, precisamente hablando, a la misma cota o situación interior que la conciencia de cualquier otro sujeto, podríamos concluir con que, en efecto, existen tantos *estados de conciencia* como sujetos. Los siguientes agrupamientos representan un intento de reunión en categorías desde los cuales se puedan analizar los virtuales estados de conciencia que pueden examinarse o alcanzarse. Estos apartados pretenden ser, pues, instrumentos de conocimiento y autoconocimiento, de lo que es y de lo

que se puede llegar a ser, desde cualquier sujeto que se pueda entender objeto de cultivo de sí mismo.

Aunque no he encontrado ninguna *clasificación de clasificaciones* de los estados de conciencia, estimo que una postura correcta es seguir varios criterios, para organizar significativamente las múltiples categorías que para la cuestión se han dado. Su estructura viene dada por las necesarias relaciones inductivas que para conocer y generarla he debido realizar; las clasificaciones en sí son una selección realizada con el criterio de validez basado en la credibilidad de los investigadores y experimentadores que las llevan a cabo, me merecen, por sus muchos años de investigación y su altura epistémica.

Ha de tenerse en cuenta que, en ocasiones, una clasificación puede presentar validez para otro grupo distinto del suyo; y que, en otras, una sola puede ser mixta (por contener categorías de, al menos, dos criterios distintos).

I CLASIFICACIONES CONSTITUTIVAS
NORMALES

II CLASIFICACIONES CONSTITUTIVAS
NORMALES Y PROBABLES

III CLASIFICACIONES PSICOGENÉTICAS
NORMALES

IV CLASIFICACIONES PSICOGENÉTICAS
NORMALES Y PROBABLES

V CLASIFICACIONES FENOMÉNICAS
NORMALES

VI CLASIFICACIONES FENOMÉNICAS
NORMALES Y PROBABLES

VII CLASIFICACIONES NOOGENÉTICAS

I CONSTITUTIVAS NORMALES. O sea, relativas a la composición de la psique de toda persona, sea cual sea su grado de evolución interior. Su psicodinámica define la estructura (núcleo de base) de la personalidad del sujeto.

S. Freud (1980) desarrolló el "psicoanálisis" sobre sus dos tópicas: a) Primera tópica freudiana: 1) Consciente: sistema de control y reconocimiento voluntarios del psiquismo, condicionado significativamente por la influencia del preconscious y el inconsciente; 2) Preconscious: último sistema del extremo motor cuya designación indica que, desde allí, puedan llegar los fenómenos de la excitación directamente a la conciencia, al cumplirse una serie de condiciones (grado de intensidad, cierta distribución de la atención, etc.) (en G. Politzer, 1969, p. 115); 3) Inconsciente: sistema situado más atrás que el preconscious, cuyos contenidos no podrán llegar a la conciencia, a no ser que pasen por éste, teniendo en cuenta que, durante este paso, debe adaptarse la excitación a ciertas modificaciones (en G. Politzer, 1969, p. 115); b) Segunda tópica freudiana: 1) Superego (super yo): resultante de la interiorización de imperativos y normas educativas, de organización, de grupo, de cultura, de familia, etc.; 2) Id (ello): Pulsiones de naturaleza sexual y agresiva que tienden a aflorar a la conciencia; 3) Ego (yo): Centro regulador o articulador del perfeccionismo y las presiones del super yo y de los impulsos instintivos del ello, a través de la razón.

La psicología transaccional entiende la psique compuesta por tres instancias activas, originarias de comportamientos, que predominan en distinta proporción en cada individuo, con evidentes

resonancias freudianas, en cuanto a la estructuración de la personalidad: a) Niño; b) Padre; c) Adulto.

Para C. Vela de Almazán (1984), conocido investigador del ser humano y sus creencias, puede hablarse de: a) "Preconciente"; b) "Subconciente"; c) "Conciente"; d) "Conciente continuo"; e) "Supraconciente"; y f) "Subliminal" (pp. 88, 89).

II CONSTITUTIVAS NORMALES Y PROBABLES. O sea, propias de aquellos sujetos cuyo grado de evolución interior (autoconciencia y comportamiento) ha llegado a ser considerable y, de hecho, excepcional. Se diferencian de las anteriores en un último(s) componente(s), definitorio de su mayor autoconocimiento relativo. En tanto que probables, el conocimiento, la experiencia y la consecuente transformación debidos a ese estadio diferencial son accesibles mediante didáctica y autocultivo.

Para el Yogi Ramacharaka (s/fb), "La Raja Yoga" parte de la siguiente premisa formal: "Nuestro Yo es mayor de lo que conocemos; tiene cumbres y valles -por encima y por debajo de nuestra mente consciente-" (p. 155). Distingue entre tres planos mentales, definitorios de sendas "mentes", principios mentales o estados de conciencia, según la atención se fije en uno inferior o pretenda ascender al siguiente: a) Plano de los instintos: El autor dice, respecto a este plano: "Se ha de comprobar que aunque la mente instintiva os pertenece, no es el Yo" (p. 37); b) Plano intelectual: De éste dice: "En plano inmediato superior al de la mente instintiva, está el intelecto, la parte de la mente que razona, analiza y piensa" (p. 37); c) Mente espiritual: De éste observa: "El tercero y superior principio mental es la mente espiritual, casi desconocida por la mayoría de las gentes, pero que es el origen del genio, inspiración, 'espiritualidad' y lo superior de nuestra estructura mental". A lo que añade: "Pero aun esta asombrosa parte de la mente es sólo un instrumento, aunque sumamente delicado, del Yo" (pp. 37, 38).

Para el maestro zen Harada-rōshi, en el budismo pueden distinguirse ocho tipos de conciencia,

de las que los seis primeros son los sentidos: a) Vista; b) Oído; c) Olfato; d) Gusto; e) Tacto; f) Pensamiento (intelecto); g) Conciencia o atención constante hacia el yo discreto (manas); h) Conciencia pura (alaya-vijnana) (P. Kapleau, 1986, pp. 385, 386).

C. G. Jung (1971), gran conocedor de Oriente en la última parte de su vida, se refería a: a) Imago; b) Persona; c) Sombra. Por otra parte, mantuvo un concepto de subconsciente semejante al de S. Freud, complementado por otra conceptualización hondamente positiva, que apuntaba al reconocimiento de un componente espiritual. Para C. G. Jung los procesos místicos eran profundos estados de conciencia radicados en el subconsciente.

Para R. A. Calle (1978), son éstos los "elementos constitutivos del ser humano": a) Cuerpo físico; b) Cuerpo sutil; c) Mente ordinaria; d) Psique; e) Mente interior; f) Supraconsciencia; g) Yo real (que se fundiría con la "Mente Universal") (p. 159, adaptado).

N. Caballero (1979, pp. 125-146) distingue entre: a) Subconsciencia; b) Conciencia; c) Supraconsciencia. Al tercero de ellos, definitorio de la categoría de estados de conciencia en que nos encontramos, se accede mediante la unión de subconsciencia y de conciencia. Por tanto, en este estado de conciencia se da una transformación: 1) De la conciencia, que se hace conciencia del todo, expresándose de modo diferente a la vigilia o la conciencia normal; 2) De la subconsciencia, de la que recoge elementos fundamentales y los transporta a niveles de significación del todo nueva.

Por incluirla, existirán similitudes entre subconsciencia y supraconsciencia: 1) En ambas no hay tiempo; 2) En la subconsciencia no hay contradicción, y en la supraconsciencia sólo hay unidad, sin multiplicidad; 3) La subconsciencia no maneja meros pensamientos, sino fuerzas, tendencias, imágenes y afectos; y la supraconsciencia todo lo resuelve en claridad y en una fuerza amorosa y expansiva supraafectiva. No se puede, no obstante, confundir subconsciencia y supraconsciencia. La crítica de Swami Akhilananda a C. G. Jung, que considera a la supraconsciencia y sus comportamientos como un profundo estado subconsciente, queda resumida en la siguiente declaración:

"Lo que afirma este autor [C. G. Jung] dista de ser verdad. Existe, sí, cierta similitud externa entre los estados superconscientes y los inconscientes, pero entre ambos media un abismo de diferencia. Un hombre medio carece de conocimientos cuando se halla en un estado inconsciente. A menudo los contenidos inconscientes de la mente se convierten en causa de ciertas anomalías y trastornos funcionales, pese a que la persona afectada los ignora. En un hombre vulgar, los estados inconscientes provocan una cantidad de perturbaciones; además, puesto que el sujeto no es consciente de los mismos, es incapaz de reconocerlos como tales. En cambio en la experiencia superconsciente, toda la mente se baña de luz. El hombre que ha experimentado la visión superconsciente conoce todos los contenidos pretéritos de su psiquis; además, nadie puede alcanzar dicho estado si no ha logrado controlar los contenidos de lo inconsciente, integrándolos y vaciándolos luego por completo. Nadie puede

aspirar a una experiencia supraconsciente si no ha logrado purificar totalmente tanto los estados conscientes como los inconscientes de la psiquis, mediante intensas prácticas espirituales. De este modo, los contenidos inconscientes y las experiencias supraconscientes distan tanto entre sí como los dos polos" (en N. Caballero, 1979, p. 146).

Las investigaciones con L.S.D. de S. Grof (1976), uno de los pioneros de la corriente transpersonal en psicología, han dado como resultado la obtención de una cartografía de la conciencia, integrada por tres grandes categorías: a) Dominio psicodinámico: Memoria inconsciente de acontecimientos emocionales, a lo largo de la vida del sujeto; b) Dominio perinatal: Acontecimientos y reviviscencias del nacimiento; c) Dominio transpersonal: Todas aquellas experiencias que no se limitan a la individualidad discreta (o a la "presencia", de García Yúdez), o a las coordenadas tiempoespaciales (S. Grof, 1976, adaptado).

A. Blay (1991) encuentra los siguientes "niveles de la personalidad": a) Nivel físico: la mente registra la idea del yo como cuerpo; b) Nivel vital-institivo: el de la fuerza que está animando al cuerpo; c) Nivel afectivo: en todos sus grados y matices; d) Nivel mental: con todas sus facultades; e) Nivel mental superior: de facultades que van más allá de lo personal, especialmente relativas a valores (verdad, justicia, orden, etc.) en sí, no respecto a sistemas propios o ajenos de valores; f) Nivel afectivo superior: se siente el amor, la belleza, el bien, pero como realidad en sí, no como algo destinado al bienestar o la ganancia; g) Nivel de energía superior: el de la

voluntad espiritual, fuente enorme de motivación de donde parte el desarrollo de la espiritualidad (pp. 15-20, adaptado).

Desde nuestra investigación podemos encontrar los siguientes estados, correspondientes a los *estratos* del modelo de personalidad que nuestras indagaciones han ido configurando inductivamente: a) Yo esencial: En el hipotético caso de expresarse por sí solo, sin filtros posteriores (ego y conciencia), manifestaría una conciencia extraordinaria pura; b) Conciencia: Mediante conocimientos insesgados y sentimientos no fragmentarios, produciría una conciencia extraordinaria; c) Ego: Desde sus identificaciones, apegos y conocimientos sesgados, definiría una conciencia ordinaria involutiva; d) Personalidad: Compuesta por la mezcla indiscriminada de vivencias del ego y la conciencia, daría lugar a la conciencia ordinaria normal.

III PSICOGENÉTICAS NORMALES. O determinadas por la evolución de la conciencia de la mayor parte de los sujetos, con el paso del tiempo. Ordinariamente, el tránsito de uno a otro estadio no precisa de una educación o un autocultivo especial.

El mismo S. Freud (1980) distinguía estos periodos en el desarrollo de la personalidad: a) Periodo oral; b) Periodo anal; c) Periodo fálico; d) Periodo de latencia. Muy destacable es su atención al desarrollo de las primeras fases de la vida del niño, como determinantes del futuro ser.

Para J. Piaget, y B. Inhelder (1984), los estadios del desarrollo mental son: a) Periodo sensomotor: 1) Ejercitación de esquemas sensomotores innatos (0-1 meses); 2) Reacciones circulares primarias (1-4 meses); 3) Reacciones circulares secundarias (4-8 meses); 4) Coordinación de esquemas secundarios (8-12 meses); 5) Reacciones circulares terciarias (12-18 meses); 6) Combinaciones mentales e ideación de nuevos modos de acción (18-24 meses); b) Periodo de operaciones concretas: 1) Subperiodo preoperacional (2-7 años); 2) Subperiodo de las operaciones concretas (7-11 años); c) Periodo de las operaciones formales (11-15 años). De esta clasificación, también es destacable la gran atención que se presta a los primeros momentos de la vida, así como el que se interrumpa en el periodo de las operaciones formales; teniendo en cuenta que no todo adulto accede al mismo a lo largo de su madurez (adaptado).

Hay momentos en que el "niño sensomotor" cierra los ojos y está dormido. Aún así, es posible percibir, utilizando el instrumental adecuado, que sus

movimientos oculares rápidos no corresponden a los propios del estado de sueño. Se alude a una cuestión de orden madurativo, pero ¿se encontrará, quizá en un estado de conciencia de profunda meditación? Si así fuera, fundamentalmente por querer entenderse e interpretarse desde el sistema de referencia del niño, podría diferenciarse ya tres tipos de conciencia: a) La descrita; b) La conciencia ordinaria; c) La del meditador adulto, que más se parecería a la primera que a la precedente.

IV PSICOGENÉTICAS NORMALES Y PROBABLES. Simbolizan los estadios de evolución de la conciencia, incluyendo el o los que parecen ser más altos grados alcanzables por el ser humano a este respecto. Estos últimos son accesibles mediante didáctica y autocultivo.

A caballo entre lo constitutivo y lo psicogenético, la tradición hindú clasifica, simultáneamente, potenciales apegos y probables estados de conciencia, en los clásicos chakras. Se trata de un serie de centros energéticos localizables en determinadas regiones a lo largo del eje mayor del cuerpo. Si un sujeto se encuentra provisionalmente fijado en un chakra, es porque su conciencia ha superado los estados correspondientes a los niveles anteriores, de modo que aún no habrá llegado a superar su actual chakra. Estos centros vitales, centros de conciencia y referentes psicogenéticos probables son los siguientes: a) Primer chakra: el del sexo; b) Segundo chakra: el de las emociones; c) Tercer chakra: el del temperamento; d) Cuarto chakra: el del miedo; e) Quinto chakra: el de las ambiciones; f) Sexto chakra: el del intelecto; g) Séptimo chakra: el de la espiritualidad (C. Vela de Almazán, 1987, p. 93). El poema de K. Gibran (1979) "Los siete egos" (pp. 184, 185), probablemente esté basado en esta distribución clásica de planos y estados de conciencia.

Según el modelo mixto de R. A. Calle (1978), para el yoga las fases de la mente son cinco: "Tres son las fases de la mente que sobrevienen por sí solas a lo largo de la vida del individuo y dos aquellas que pueden obtenerse mediante el trabajo interior y el adiestramiento en la concentración: a) Kahipta: Es la mente infantil, caracterizada por la inestabilidad, la

dispersión y la dificultad para comprender y fijar ideas; b) Mudha: Es la mente adolescente, y comporta mayor madurez que la anterior, y sólo en momentos esporádicos el individuo toma conciencia de su mundo circundante; c) Vikshipta: Corresponde al individuo adulto, en el que se combina la estabilidad y la inestabilidad, la concentración y la dispersión, conformando un estado de semidesarrollo en el que se han establecido hábitos, tendencias, conceptos, prejuicios, formas del carácter, dogmas y multitud de datos y vivencias; d) Ekagrata: Es la mente concentrada, unificada, con la que el sujeto es capaz de canalizar sus energías mentales, apresar sus pensamientos y silenciar el griterío de sus contenidos mentales; e) Nirodha: Representa el control absoluto sobre el propio centro mental (pp. 121, 122, adaptado).

Una seriación interesante (y comprometida) es la que propone C. Vela de Almazán (1984), que resume su experiencia de observación del ser humano, describiendo muy gráficamente las siguientes etapas de la conciencia del ser, inspirándose además en el esoterismo de R. Steiner, S. Raynaud de la Férrière, y O. M. Alvanhov: a) 0-3 años, aproximadamente: Periodo de la espontaneidad, donde los sucesos exteriores tienden a mostrarse al sujeto como un auténtico espectáculo, en el que se integra como un todo no-dual; b) 3 años, aproximadamente: Es el segundo nacimiento, donde el observador-espectáculo se hace espectador del espectáculo; el todo se transforma en dualidad (yo y no-yo), y comienza a desarrollarse el ego; c) 3-7 años, aproximadamente: se verifica un sentamiento del ego y disociación del yo en muchos yoes; finiquita con el fin de la segunda dentición; d) 7-14 años, aproximadamente: Es el

tercer nacimiento, donde predominan las emociones, los sentimientos, los deseos y la sexualidad; el niño se hace hombre y la niña se hace mujer; e) 14-21 años, aproximadamente: Es el cuarto nacimiento, de desarrollo de potenciación de la imaginación y formación de la personalidad; f) 21 años, aproximadamente: Desde el punto de vista de la maduración de la persona es un momento crucial, predominando los proyectos de profesionalidad, de vida afectiva compartida y de conquistas elevadas; se acrecienta la dualidad que surgiera a los tres años (segundo nacimiento), tendiendo a ser reclutado para toda clase de luchas; salvo excepciones, se tiende al despilfarro de la propia vida y a una errónea promoción de las potencialidades, orientadas a la autodestrucción anticipada; pero, al mismo tiempo, opera en la personalidad un deseo oculto de maduración interior que, no obstante por circunstancias sociales, no aflora; g) 21-28 años, aproximadamente: Se comprueba experimentalmente el fracaso de las anteriores predisposiciones y se asienta una profunda insatisfacción por ello; cuaja la idea inconsciente de que no hay soluciones capaces de promover la evolución interior; h) 28-35 años, aproximadamente: Se llega a una pseudomadurez y, normalmente, a una gran desorientación acerca de cuál camino seguir, por lo que se inician de manera cuasi definitiva los desarrollos existenciales destinados al bienestar; ; i) 35-49 años, aproximadamente: El mediodía de la vida, normalmente suele coincidir con la máxima dualidad, aquietamiento o anticrisis; se verifica normalmente gran aquietamiento o incluso rechazo, en lo que a la búsqueda espiritual se refiere; es el tiempo en que, normalmente, es preciso invertir más energía en necesidades básicas propias de lo existencial o cotidiano, de modo tal que, quizá, no se encuentre

tanta disponibilidad para ser invertida en la propia maduración o crecimiento interior; si el sujeto no supera lo que deseaba y añoraba vivir a los 21 años (trascendencia de la dualidad) se transformará en un quehacer enormemente costoso o casi imposible en el futuro; aparecen la amenaza de las enfermedades, si es que antes no las hubo; j) 49 años, aproximadamente: Es el momento del gran cambio que se verifica en muchas personas, en gran medida estimulado con el surgimiento de la angustia de muerte; k) 49-final: Es la etapa de la posible serenidad interior, caracterizada por la reducción del ego, la paulatina desaparición de angustia y el descubrimiento de grandes conclusiones intelectuales, que anteriormente estaban ocultas al sujeto, por los requerimientos del ajetreo cotidiano; para algunos, este cambio de rumbo culmina en la jubilación (júbilo) como un periodo feliz y muy enriquecedor; pero, en los casos en que el sujeto siga aferrado a lo dual, más bien será un periodo profundamente depresivo, donde la jubilación se vive como confusión y negatividad, envidiándose experiencias de los años más jóvenes (pp. 47-62, 127, 128, adaptado).

Otros autores validan parcialmente la denominada "crisis de la mitad de la vida" mencionada por C. Vela de Almazán (1984). Concretamente, J. Tauler considera que, entre los 35 y 50 años de edad, aproximadamente, el sujeto experimenta una tendencia a dejar de cultivar su evolución, orientando su inquietud a: a) Reformas exteriores; b) Aferramiento a lo externo; c) Búsqueda de nuevas formas de vida (en A. Grün, O.S.B., 1988, pp. 31-76, adaptado).

Por su parte, C. G. Jung alude a una serie de problemas propios de la mitad de la vida, como puntos

desde los cuales puede tener lugar un desarrollo: a) Relativización de la persona; b) Aceptación de las contradicciones; c) Integración del ánima y el ánimus; d) Desarrollo del sí mismo (selbst) en: 1) La aceptación de la muerte; 2) El encuentro con Dios (en A. Grün, O.S.B., 1988, pp. 77-106, adaptado).

Es interesante destacar que V. E. Frankl, C. Vela de Almazán, S. García Bermejo, K. G. Dürckheim, J. Tauler y un largo etcétera de autores prestigiosísimos que se han ocupado de analizar la evolución de la conciencia humana desde una perspectiva psicogenética, han coincidido en señalar que el problema fundamental del ser humano es de índole y naturaleza religiosa, entendiendo por tal la búsqueda de la verdad o del sentido de la vida, y la autoconciencia del componente espiritual del ser humano.

V FENOMÉNICAS NORMALES. Es decir, determinadas por las actividades y manifestaciones observables, relativamente involuntarias y no intencionales, que todo sujeto normal experimenta, como consecuencia de las cuales queda definido el estado de conciencia. Son expresiones psíquicas espontáneas, siempre que las condiciones estímulares sean las adecuadas.

El yogui Rammurti Mishra distingue tres estados distintos en que la conciencia puede entrar, de acuerdo con los cambios que tienen lugar en el sistema nervioso y la sangre: a) Vigilia; b) Sueño; c) Sueño profundo (en N. Caballero, 1979, pp. 195, 196). Podríamos añadir a éstos, al menos otras dos alteraciones naturales de la conciencia, con sus infinitas diferencias de grado: a) El estado de recordación, que abarcaría del recuerdo rápido al ensimismamiento con síntesis afectocognitivas; y b) El "duermevela", concepto típicamente castellano que en casi ningún otro idioma encuentra una traducción precisa.

La clasificación de niveles de arousal, toma como criterio la activación nerviosa extrínseca. Por arousal pueden entenderse un conjunto de estados de activación de la conciencia, con correspondencias fisiológicas. Se trata de una seriación de estados de conciencia, dentro de un marco global de conciencia ordinaria que, por lo tanto, requiere un buen funcionamiento de la corteza cerebral y el mesoencéfalo. Esto es importante, ya que, a la postre, como decía C. Lamote de Grignon (1965), la conducta humana es siempre una manifestación del sistema nervioso (p. 207, adaptado).

Se originan como consecuencia de una estimulación externa, principalmente a nivel cortical (como apunta E. Sanchez Manzano, 1992, p. 99 nota, adaptado), dependiendo el grado de activación de la naturaleza e intensidad del estímulo (D. E. Berlyne, 1960), por ejemplo, la velocidad, que es capaz de inducir a la conciencia a recorrer todos los grados: a) Nivel inferior o coma; b) Sueño profundo; c) Sueño ligero; d) Somnolencia; e) Relajamiento; f) Alerta; g) Excitación; h) Ansiedad; i) Terror (R. Linn, 1966).

Nuestra civilización apoya, instrumenta y refuerza conductas encaminadas al logro gratuito de estos estados de conciencia límites, cuyos extremos, con otro criterio, podrían limitarse: a) Desde un punto de vista psicopatológico, por el sociópata sin miedo a nada, insensible, capaz de acciones insoportables y terribles para el ser normal; b) Desde el punto de vista psicopatológico opuesto, por el sujeto con neurosis de angustia, ansiedad difusa o con crisis de pánico; c) En medio de ambos y más próximos a lo normal, se encontrarían, por un lado, los *buscadores de miedo, de tensión*, y, por otro, los practicantes de técnicas de relajación, los prodentes y los razonables.

De donde se obtienen dos conclusiones: a) En los estados de conciencia extremos, la capacidad de atención tiende a perderse; b) Probablemente sea éste el fundamento inconsciente de las conductas curiosas, inquietas, la atracción por el peligro o el deseo (profundo) por ver una película en el cine, o el porqué gusta escuchar varias veces una canción o contemplar una obra de arte: la activación de estados de arousal (dentro de la conciencia ordinaria, lo más semejante a un estado más elevado de conciencia, conseguible sin necesidad de poner en funcionamiento la voluntad. Se

trata de una conducta automática sumamente reforzante que, evidentemente, nada tiene que ver con la maduración del sujeto, porque ni proviene de ella, ni la favorece en absoluto y sólo tiende al bienestar. Nuestra cultura y la misma educación satura las conciencias de posibilidades de este tipo. Son más perjudiciales que favorables, al incrementar las dependencias por el estímulo causante de la mayor activación, que a su vez puede crear espirales progresivas de necesidad con los umbrales sensitivos cada vez más altos. Digamos por último, como hipótesis, que la necesidad de alcanzar niveles superiores de arousal probablemente esté relacionada con la secreción de endorfinas, cuya estimulación celular se realiza a partir de las mismas estructuras que activan las llamadas *drogas de abuso*.

A. López Quintás (1991) desarrolla en el seno de su "humanismo de la creatividad" una diferenciación más simple, con puntos de contacto con los niveles de arousal, distinguiendo entre el vértigo y el éxtasis (literalmente, "salida de sí"). a) Vértigo: Se caracteriza por: 1) Una motivación inducida por la propensión a dejarse fascinar; 2) Experiencia de la fascinación, como seducción inevitable, arrastre, succión psíquica y empastamiento; 3) Conductas de exaltación, euforia, una vaga sensación de adentrarse en un mundo de exuberante plenitud; 4) Este exaltante enardecimiento se troca en decepción, al percatarse el sujeto de que, no sólo no le conduce a ninguna meta significativa, sino que le aliena y lo pone fuera de juego; b) Éxtasis: Se produce cuando: 1) La persona sensible a los valores y afanosa se siente atraída poderosamente, pero no se deja fascinar; 2) Esa apelación subjetiva se entiende como una invitación a crear un modo de unidad de integración; 3) El psiquismo del sujeto

experimenta una plenificación personal, que produce en su ánimo un sentimiento de gozo; 4) La especial alegría que se experimenta es un sentimiento que sigue a la conciencia de estar en vías de desarrollo personal; 5) Dicha plenitud es desbordante, pero no diluye la personalidad; más bien, al contrario, la afirma (pp. 84, 85, adaptado). "Viendo sinópticamente ambos procesos -el de vértigo y el de éxtasis-, observamos que la fascinación que lleva al vértigo lo promete todo, no exige nada y acaba quitándolo todo" (p. 85).

En otra obra, A. López Quintás (1993) observa que:

El hombre siente vértigo espiritual cuando se deja arrastrar por la ambición de poseer lo que encandila sus instintos y ponerlo a su servicio. Todo tipo de vértigo es provocado por un vacío. El vértigo espiritual es una forma de caída hacia el vacío de sí que se opera cuando uno, en vez de respetar una realidad valiosa -por ejemplo, una persona-, la reduce a medio para sus fines y no puede encontrarse con ella. El encuentro es lo que permite al hombre desarrollarse. Al no encontrarse, el hombre se vacía de sí mismo. Al asomarse a ese vacío, siente vértigo espiritual (p. 742).

Incluimos en este grupo las patologías, traumas u otros cuadros especiales que asocian estados de conciencia característicos, y que, en general, se corresponden con el ámbito de la psiquiatría y la psicología clínica. Sin un orden prefijado, podría hablarse de estados asociados a: a) Despersonalizaciones neuróticas; b) Cuadros febriles; c) Estados crepusculares previos a la muerte; d) Personalidades bipolares alternantes; e) Alienaciones

mentales; f) Amencias; g) Síndromes de estupor (abotargamiento); h) Síndromes deliriosos; i) Estados hipnoides (inducciones experimentales); j) Estados postraumáticos; k) Estados poshistéricos; l) Síndromes epilépticos; ll) Transtornos psicogénicos; m) Paranoias; n) Brotes esquizofrénicos; ñ) Choques diabéticos; o) Demencia precoz; p) Demencia senil; q) Anemias cerebrales; r) Lipotimias y desvanecimientos; s) Síndromes de abstinencia; t) Hemorragias significativas; u) Alucinosis; v) Somnolencias; w) Sopor; x) Coma; y) Anomalías circulatorias; z) Amnesias; α) Oscurecimiento de la conciencia; β) Transtornos funcionales; γ) Estados depresivos; δ) Síndrome de suicidio; ϵ) Estados de hilaridad.

VI FENOMÉNICAS NORMALES Y PROBABLES. Incluyen las manifestaciones involuntarias de la psique y, además, aquellas funciones propias de muy altos niveles de conciencia, logrables voluntaria o intencionalmente. De éstos, nos interesan más, a priori, los mantienen correlación con altos niveles de madurez, y menos los alcanzables, por ejemplo, mediante la ingesta de psicotropos, ya que los primeros son accesibles y cultivables mediante la didáctica y la autodisciplina.

En los "Upanishads", aparece la siguiente división de los estados de la mente: a) Vigilia (jagrat); b) Sueño con ensueño (swapna); c) Sueño profundo (sushupti); y d) Iluminación (turiya) (R. A. Calle, 1978, p. 122).

Para el famoso Yogi Ramacharaka (s/fb), la antigua filosofía yoga ha contado históricamente con tres divisiones de la conciencia:

Los maestros orientales han sostenido siempre que la mente consciente es una pequeña fracción del volumen total de la mente y que así como hay un campo de mentalidad inferior a la conciencia, la hay también superior a ella (p. 174).

Los cinco grados del maestro Tōzan Ryōkay (807-869), primer patriarca de la secta Sōtō, en China: a) Shō-chū-hen: En este nivel, domina el mundo fenoménico, percibiéndose como una dimensión del Yo absoluto; b) Hen-chū-shō: Los aspectos indiferenciados avanzan al frente, mientras que la diversidad retrocede hacia el fondo; c) Shō-chū-rai: No queda conciencia de cuerpo o de mente, ambos desaparecen completamente; d) Hen-chū-shi: Se

percibe la singularidad de cada objeto, en su más alto grado de unicidad; e) Ken-chū-tō: La forma y el Vacío se penetran mutuamente, hasta no ser consciente de ninguno de los dos; las ideas de iluminación mística (satori) desaparecen; es la etapa de libertad interior perfecta (P. Kapleau, 1986, p. 385).

Entre las diversas formulaciones de los niveles de realización en el zen, quizá el más popular sea el de las figuras del boyero: una secuencia de diez ilustraciones, que expresan sendos motivos de meditación, con anotaciones del maestro Kuo-an Shih-yuan (Kakuan Shien) (siglo XII). Menciono los títulos de cada una, según consta en la obra de P. Kapleau (1986): a) "En busca del buey"; b) "Al encontrar las huellas"; c) "Primer asomo del buey"; d) "Atrapar al buey"; e) "Domar al buey"; f) "Volver a casa montando el buey"; g) "El buey se olvida, sólo queda el yo"; h) "Se olvida del buey y de sí mismo"; i) "Regreso al origen"; j) "Entrada al mercado con espíritu caritativo"; (pp. 337-347, adaptado).

De la tradición oral zen, a veces, algunos de sus cuentos expresan tales niveles de realización de la conciencia, llegando a altísimos niveles de didaxis. He aquí el siguiente, tomado de C. Vela de Almazán (1978): Un maestro dijo a sus alumnos:

"Tres son las fases del desarrollo interior: En la primera, se ven los ríos como ríos y las montañas como montañas. En la segunda, se dejan de ver los ríos como ríos y las montañas como montañas."

"¿Y en la tercera?" -increparon los discípulos.

"¡Ah, la tercera no tiene nada de particular! Los

ríos vuelven a ser ríos y las montañas vuelven a ser montañas" (p. 75).

Una ampliación de la "tercera fase", de la mano de A. de Mello (1982), con valor testimonial:

Todo sigue siendo igual. Lo que ocurre es que entonces el corazón se llena de asombro. El árbol sigue siendo árbol; la gente no es distinta de como era antes; y lo mismo sucede con uno mismo. La vida no prosigue de manera diferente. Puede uno ser tan variable o tan ecuánime, tan prudente o tan alocado como antes. Pero sí existe una diferencia importante: ahora puede uno ver todas las cosas de diferente modo. Está uno como más distanciado de todo ello. Y el corazón se llena de asombro.

Esta es la esencia de la contemplación: la capacidad de asombro (pp. 30, 31).

N. Caballero (1979), organiza como "etapas de la regeneración psíquica y espiritual", desde el ámbito de la psicología, el yoga y el cristianismo, la siguiente clasificación:

[...] lo llamo "el cómic de un desarrollo espiritual", porque de forma gráfica se expone la trayectoria desde Dios hasta Dios que sigue lapersona, ya que de Dios venimos y a Dios volvemos; ya que según el plan de Dios todo tiene en Él su consistencia (p. 201).

Acompaña a cada etapa un cuadro con figuras geométricas regulares. Las fases son: a) "Primer cuadro: Dios"; b) "Segundo cuadro: Yo en Dios"; c) "Tercer cuadro: Yo y las cosas: Identificación"; d)

"Cuarto cuadro: Vacío y liberación"; e) "Quinto cuadro: El silencio y la conciencia profunda"; f) "Sexto cuadro: La vuelta a la vida ordinaria" (pp. 201-208).

En la psicología yoga moderna, se consideran los siguientes "estados mentales" y las correspondientes "atenciones mentales" siguientes, agrupados en un modelo mixto de clasificación (constitutivo y fenoménico): a) Mente inconsciente: 1) Energía subliminal, personal y transpersonal; 2) Impulsos genuinos; 3) Inteligencia inconsciente; b) Mente subconsciente: 1) Vivencias y experiencias pretéritas; 2) Impresiones anárquicas e incoherentes funcionando por debajo del umbral de la conciencia; c) Mente ordinaria: 1) Conocimiento dual y conceptual; 2) Lógica binaria; 3) Pensamiento basado en los opuestos; d) Mente supramundana: 1) Conocimiento supraconsciente; 2) Aprehensión directa; 3) Percepción intuitiva (R. A. Calle, 1978, p. 162, adaptado).

A. Caycedo (1969) psiquiatra y profesor de la Facultad de Medicina de Madrid, creador de la "sofrología" en 1960, que defiende la preeminencia del consciente sobre el resto de los planos de conciencia, distingue los siguientes "grados de conciencia": a) Patológica; b) Ordinaria; c) Sofrológica; d) Estados superiores de conciencia.

Para P. D. Ouspensky (1978), hay cuatro estados, de los cuales los dos primeros caracterizan la vida ordinaria: "De una manera general, el hombre puede conocer cuatro estados de conciencia. Estos son: el sueño, el estado de vigilia, la conciencia de sí y la conciencia objetiva" (p. 24).

a) Sueño: "Es un estado puramente subjetivo

y pasivo" (p. 33), donde:

El estudio psicológico de la conciencia muestra que es sólo a partir del momento en que el hombre se da cuenta de que está dormido cuando se puede decir de él que está en camino del despertar. Jamás podrá despertarse antes de haberse dado cuenta de que está dormido (pp. 35, 36)

Y añade: "En el primer estado de conciencia, el sueño, nada podemos saber de la verdad" (p. 36).

b) Vigilia: Para P. D. Ouspensky (1978) es el estado "en el cual trabajamos, hablamos, imaginamos que somos seres conscientes, lo denominamos a veces conciencia lúcida o conciencia despierta, cuando en realidad debería llamarse 'sueño despierto' o 'conciencia relativa'" (p. 34). "En el segundo estado de conciencia, es decir, en el sueño despierto, no podemos conocer sino una verdad relativa; de allí la denominación conciencia relativa" (pp. 36, 37).

c) Conciencia de sí: "En el tercer estado de conciencia, o sea el estado de la conciencia de sí, podemos conocer toda la verdad sobre nosotros mismos" (p. 37). Ahora bien, lo cierto es que:

Estimamos generalmente que poseemos la conciencia de sí, que somos conscientes de nosotros mismos, o en todo caso que podemos ser conscientes de nosotros mismos en el instante en que lo deseamos; pero en realidad la "conciencia de sí" es un estado que nos atribuimos sin el menos derecho (p. 36).

d) Conciencia objetiva: "En el cuarto estado,

que es el estado de conciencia objetiva, el hombre está en condiciones de conocer la verdad entera sobre todas las cosas, puede estudiar 'las cosas en sí mismas', 'el mundo tal cual es' (p. 37). "En cuanto a la 'conciencia objetiva', es un estado del cual nada sabemos" (p. 36).

Para el autor, estos estados de conciencia definen las siete funciones del ser humano, que a su vez concretan los estados anteriores: a) Intelectual: pensamiento discursivo, análisis conceptual y procesamiento de la información; b) Emocional o sentimental: alegría, pena, miedo, sorpresa, etc.; c) Instintiva o innata: fisiológica, sensorial, sensaciones físicas y reflejos; d) Motriz: caminar, escribir, dibujar ...y todas las manifestaciones incontroladas e incontrolables; e) Sexual: de los principios masculino y femenino, y todas sus manifestaciones; f) Emocional superior: aparece en el estado de conciencia de sí; g) Intelectual superior: aparece en el estado de conciencia objetiva (pp. 26-30, adaptado). Para este autor, la clave es la observación que un sujeto hace de sí mismo, de tal manera que: "Esta observación de sí, que debe realizarse apropiadamente, con una comprensión previa de los estados de conciencia y de las diferentes funciones, constituye la base del estudio de uno mismo, es decir, el principio de la psicología" (p. 30).

N. Caballero (1979) diferencia entre tres estados de conciencia:

a) Estado de vigilia: "El estado de vigilia, al que llamamos consciente, no es un consciente puro; no es un despertar total" (p. 129). Su mayor despertar dependerá de que se vaya enriqueciendo mediante la incorporación progresiva de contenidos diversos:

conocimientos, experiencias y necesidades instintivo-vitales.

La vigilia o estado consciente obedece a unas leyes muy precisas, a las que se refieren la experiencia e investigaciones psicológicas: 1) La conciencia se encarga de examinar la realidad, primariamente desde la actividad motriz; 2) La conciencia trata de armonizar las tendencias y los estímulos que llegan subconscientemente desde el ámbito exterior y desde el super yo; 3) La mente consciente es el poder conductor y el dirigente de todos los estados; 4) La mente consciente es accesible a todas las sugerencias (sugerencias, indicaciones), sean mentales o ambientales, si se le dan de forma apropiada.

b) Estado de sueño: Asociable a la subconsciencia, supone una nueva relación de la mente con todo; parece ser en este estado de conciencia donde se sitúa la mayor parte del campo de la conciencia.

Las leyes de la subconsciencia son: 1) No existe cronología, puesto que se viven los acontecimientos imaginados en tiempo presente; 2) No existe el principio de contradicción: todo se da unido, lo bueno y lo malo; las contradicciones se superponen y se yuxtaponen; 3) Su lenguaje es la imagen, el símbolo (y la imagen es el lenguaje normal de la afectividad); 4) No se distingue entre fantasía y realidad; 5) Las tendencias del subconsciente se rigen por el principio del placer, buscan la satisfacción; 6) Las reacciones subconscientes dependen de la intensidad, la cantidad y el grado de sugestión (sugerencia, indicación).

c) Estado de despierto del todo: Identificable con la supraconciencia, puede entenderse como un sacar a flote toda la mente; es decir, la unión de la subconciencia y la supraconciencia; no es un estado considerado ni considerable, por medio de la investigación científica. Por tanto: "Esta es la conciencia de la que no podemos en absoluto decir que esté sometida a leyes, aunque tiene una estructura, porque es anarquía ni confusión"(p. 141). Representa el mayor orden y la mayor sencillez, la mayor intensidad y el mayor despertar. La persona despierta no está sometida a ley alguna, no padece presión alguna (pp. 128-149, adaptado).

Para T. Leary, el apóstol del L.S.D., los estados de conciencia provocados con la ingesta de tóxicos psicotrópicos, podrían describirse como sigue: a) Primer nivel: el sueño, que se toma como referencia; b) Segundo nivel: representado por el pensamiento de la vigilancia, adaptado a lo que normalmente se considera como realidad; c) Tercer nivel: o nivel sensorial, se alcanzaría bajo la marihuana; d) Cuarto nivel: o celular, pues, según Leary, hace entrar en el conocimiento intuitivo a millones de células que componen nuestro cuerpo; e) Quinto nivel: alcanzable con dosis muy altas de L.S.D., culmina con una visión panteísta cósmica y con la captación de un espacio imaginario donde se transmutan energía y materia (J. A. Calle Guglieri, 1978, p. 221, adaptado).

R. Fisher, profesor de psiquiatría experimental y de farmacología, distinguió en el seminario "A cartography of the ecstatic and meditative states", mantenido en el "John Hopkins Hospital", de Baltimore, en 1971, dos gamas de

estados de conciencia, a ambos lados de las percepciones normales, en gran medida resultantes de la clasificación clásica de activación arousal: a) Ergotrópicos: Son estados de hiperactividad psíquica, de alta temperatura mental, que pueden ser sobreexcitados por drogas alucinógenas o por exaltación mística, y que conducen a éxtasis de arrebatos; b) Trofotrópicos: Son estados de hipoactividad psíquica, que conducen a la meditación serena, y que pueden desembocar en los estados extáticos del zazen o del samadhi.

Su clasificación completa, que incluye los estados normales en segundo lugar, queda como sigue: a) Ergotrópicos (alucinación): 1) Estimulado: 1.1) Sensibilidad; 1.2) Creatividad; 1.3) Ansiedad; 2) Hiperestimulado: 2.1) Alucinación esquizofrénica (estados esquizofrénicos agudos); 2.2) Catatonia; 3) Éxtasis: raptos místicos; b) Yo normal: 1) Rutina diaria; 2) Percepción normal; 3) Relajación; c) Trofotrópicos (meditación): 1) Tranquilidad (zazen); 2) Hipoestimulado (zazen); 3) Yoga, samadhi (éxtasis de vacío) (En J. Rof Carballo, 1986, p. 95, adaptado; y en E. Morin, 1988, p. 148, adaptado).

En "The medium, the mystic and the physicist" (1982), Le Shan expone cuatro estados, según un criterio de "grados decrecientes de unidad": a) "Estados místicos": todos los objetos y eventos son parte de una misma unidad, y cada uno es lo uno y lo otro; todo existe simultáneamente y no hay fronteras espaciales o temporales; b) "Estados de transición": Los objetos y eventos tienen su identidad separada, pero no hay línea de demarcación clara con la unidad orgánica que les da realidad; el espacio y el tiempo existen, pero no tienen importancia real; c) "Estados

míticos-mágicos": Las cosas separadas existen, pero se puede reducir su separación; no hay diferencia entre el sujeto y el símbolo, el objeto y la imagen, la cosa y el nombre, etc.; d) "Estados físicos (sensoriales)": Todas las informaciones válidas proceden directa o indirectamente de los sentidos; todos los eventos se producen en el espacio y en el tiempo, y tienen causas antecedentes; los objetos y los eventos pueden ser tratados separadamente (en E. Morin, 1988, p. 148, adaptado).

Como ocurre con la respiración o las cadencias cardíacas, desde un punto de vista neurofisiológico, el comportamiento eléctrico del cerebro está sometido a ritmos. Tales ritmos, estudiados con practicantes de meditación consumados, pueden ser considerados como demostraciones bioeléctricas de estados de relajación que se suelen asociar a niveles de conciencia distintos, y se conocen mediante las primeras letras del alfabeto griego: a) Ritmo α ; b) Ritmo β ; c) Ritmo γ ; d) Ritmo δ (W. Johnston, 1980). Quien dispone de un alto estado de conciencia suele presentar en más ocasiones ordinarias el ritmo ondulatorio α , pero la verificación de este ritmo no conlleva necesariamente una elevada madurez.

R. Wescott (1980) analiza cinco estados de conciencia: a) Estado dormido; b) Estado de sueño; c) Estado de trance; d) Estado despierto; e) Estado de liberación (pp. 39-58, adaptado).

S. Krippner (1980), distingue "veinte estados de conciencia", aunque "han sido identificados (con una considerable superposición)" (p. 23): a) Estado de sueño: identificable con el electroencefalógrafo, con

movimientos oculares rápidos y ausencia de ondas cerebrales "lentas"; b) Estado "dormido": identificable también con el electroencefalógrafo, con ausencia de movimientos rápidos de ojos y presencia de ondas cerebrales "lentas"; c) Estado "hipnagógico": tiene lugar entre el despertar y el sueño en el principio del ciclo soñar-dormir, caracterizado por imaginería visual y a veces auditiva; d) Estado "hipnopómbico": tiene lugar entre el estado dormido y el despertar, y también se caracteriza por presentar imaginería visual y auditiva; e) Estado "hiperalerta": caracterizado por una vigilancia incrementada y prolongada, mientras se está despierto, por drogas o situaciones que precisan concentración tensa; f) Estado "letárgico": en actividades mentales aburridas, por pereza, falta de sueño, fatiga, malnutrición, deshidratación, nivel incorrecto de azúcar, drogas depresoras del sistema nervioso, estados de ánimo, sentimientos desesperados, etc. g) Estados "de raptó": caracterizado por sentimientos intensos, emociones imponentes, evaluadas subjetivamente como sensaciones placenteras y positivas; pueden provocarse mediante estimulación sexual, danzas frenéticas (por ejemplo, las derviches), ritos orgiásticos (brujería, vudú), ritos de pasaje (iniciaciones púberes primitivas), actividades religiosas (conversiones, reuniones "evangelistas", "don de lenguas") y ciertas drogas; h) Estados "de histeria": caracterizado por sentimientos intensos, por emociones imponentes, evaluadas subjetivamente como negativas y destructivas; pueden provocarse mediante la ira, la furia, los celos, el miedo, el terror, el horror, el temor a ser "embrujo" o "poseído", los fanatismos de multitudes ("fiestas de linchamiento", persecuciones frenéticas), la ansiedad psiconeurótica y por ciertas drogas; i) Estados "de fragmentación": se caracterizan

por una falta de integración entre segmentos importantes, aspectos o fracciones de la personalidad; se producen por estados de psicosis, psiconeurosis aguda, disociación, "personalidad múltiple", amnesia y episodios de fuga; también pueden ser ocasionados por drogas, traumas físicos, traumatismos cerebrales, depresiones, predisposiciones que interactúan con la depresión en algunos tipos de esquizofrenia y mediante intervención experimental (hinosis, privación sensorial); j) Estados "regresivos": caracterizados por conductas impropias del estado psicológico del sujeto: regresiones de edad mediante hipnosis o drogas, vivencia de varios tipos de senilidad, etc.; k) Estados "meditativos": caracterizados por actividad mental mínima, ausencia de imaginería visual y presencia de ondas α continuas en el electroencefalógrafo; pueden provocarse mediante la ausencia de estímulos externos, el masaje, la flotación en agua o las disciplinas meditativas (yoga, zen, etc.); l) Estados "de trance": Caracterizados por la ausencia de ondas α continuas en el electroencefalógrafo, hipersugestionabilidad (sin pasividad), vigilancia y concentración de la atención a un estímulo único; pueden provocarse mediante la voz de un hipnotizador, la escucha del latir del corazón, cánticos, observación prolongada de un objeto (tambor, metrónomo, estroboscopia), rituales de inducción a trances (ritos de mediums, ciertas danzas tribales), tortura continua ("lavados de cerebro", "llegar al tercer grado"), materiales que provocan el trance (canciones de cuna, ciertos tipos de poesía y música, una representación dramática), un orador carismático, realizaciones de una misma tarea poco variada (conducir un trineo por la nieve, varias horas, observar una pantalla de radar, fijar la vista en una línea blanca, mientras se conduce), etc.; ll) "La reverie": es una experiencia parasomnifera que tiene

lugar durante el "estado de trance", y se caracteriza, frecuentemente, por movimientos oculares rápidos; suele ser provocado experimentalmente por el hipnotizador, que sugestiona al sujeto; m) Estado "de soñar despierto": se caracteriza por pensamientos que tienen lugar rápidamente, y que tienen alguna relación con el ambiente exterior; si tiene lugar con los ojos abiertos, pueden aparecer imágenes visuales y darse movimientos oculares rápidos; lo provoca el aburrimiento, la soledad social, la privación sensorial, el insomnio nocturno, las necesidades psicodinámicas (por ejemplo, deseos de satisfacción), periodos de reverie o fantasías espontáneas; n) "El examen interior": se caracteriza por la conciencia de los sentimientos corporales en órganos, tejidos, músculos, etc.; la conciencia se tiene a un nivel no reflexivo, si no hay un esfuerzo concentrado, o si los sentimientos corporales no se encuentran incrementados por el dolor, el hambre, etc.; ñ) "El estupor": se caracteriza por una capacidad suspendida muy reducida, para percibir estímulos; el uso del lenguaje es limitado y, a veces, incoherente; puede estar provocado por psicosis o drogas (opio, alcohol en abundancia), etc.; o) "El coma": caracterizado por la incapacidad de percibir estímulos de llegada, haber muy poca actividad motora y ausencia del uso del lenguaje; puede provocarlo una enfermedad, la ingesta de agentes tóxicos, traumatismos cerebrales, ataques epilépticos o deficiencias glandulares; p) "La memoria almacenada": suponen experiencias pasadas que no puede obtener inmediatamente la conciencia reflexiva de un sujeto; sin embargo, si se verifica la presencia de engramas (restos de memoria) de acontecimientos pasados; pueden ser evocados mediante esfuerzos conscientes, estimulaciones eléctricas o químicas del córtex, libre asociación (psicoanalítica), o surgir espontáneamente;

q) Estados "de conciencia expandida": se caracterizan por un umbral sensorial reducido y por un abandono en la forma habitual de percibir los ambientes externo e interno; pueden producirlo drogas, hipnosis, bombardeos sensoriales y plantas psicodélicas; atraviesan cuatro niveles: 1) Sensorial: informes subjetivos acerca de alteraciones de espacio, tiempo, esquema corporal e impresiones sensoriales; 2) Recolectivo-analítico: las nuevas ideas e imágenes se relacionan con la concepción del mundo y el papel del individuo en la existencia; 3) Simbólico: se verifican asociaciones e identificaciones con personajes históricos o legendarios, recapitulaciones evolutivas o símbolos míticos; 4) Integral: a este nivel llegan pocos individuos, dándose una experiencia mística (satori, samadhi, "unidad oceánica", "conciencia cósmica", "experiencia clímax", etc.) y/o religiosa en la que Dios (o la "razón de ser") se confronta consigo mismo, o en la que el sujeto recibe la vivencia de disolverse en el campo de energía del universo; r) "Conciencia 'normal'": vigilia cotidiana, caracterizada por la lógica, la racionalidad, el pensamiento causal, la intencionalidad y el sentimiento de autocontrol de la actividad mental; el sujeto es consciente de sí mismo, en tanto que unidad experimental (pp. 23-28, adaptado).

Por su parte, A. Cernuda y otros psicólogos transpersonales actuales reconocen que su disciplina ha llegado actualmente a distinguir más de 23 estados de conciencia distintos.

S. García-Bermejo (1990), catedrático de la Universidad Complutense de Madrid, enumera las siguientes "experiencias extraordinarias" (en complementariedad a los estados ordinarios de

conciencia), relacionadas por orden ascendente de "totalización" de la conciencia: a) Vivencia estética; b) Vivencia emocional; c) Regresiones conscientes; d) Sueño lúcido; e) Alucinaciones; f) Ilusiones perceptivas; g) Telepatía; h) Clarividencia; i) Clariaudiencia; j) Iluminación intelectual; k) Intuición trascendental; l) Iluminación mística o teologal; ll) Arrobamiento; m) Yoga natural; n) Fana islámico; ñ) Zikr sufí; o) Experiencia clímax; p) Levitación; q) Desdoblamiento físico-espacial; r) Vivencia transpersonal; s) Estado de gracia; t) Yoga de la unidad; u) Accesis; v) Conciencia cósmica; w) Meditación trascendental de la unidad; x) Éxtasis cristiano; y) Supraconciencia; z) Samadhi védico-induista; α) Satori budista zen; β) Nirvana o budeidad; γ) Divinización plena (Comunicación personal).

Pueden ser incluidos aquí los "niveles de amplitud de conciencia" a que me refería en capítulos pasados, y que los estimo válidos para sujetos, grupos de sujetos, o para el bloque humano en su conjunto: a) Nivel lineal o mecanicista: se pretende el logro de alguna cuestión particular; b) Nivel circular o sistémico: propio de cualquier género de actuación que requiera de algún tipo de reunión o de asociación, para el logro de la cuestión particular; podría corresponderse con la época actual; c) Nivel noogenético o evolucionista: coloca el nivel segundo, en función de la conveniencia evolución humana; sus umbrales son, quizá, la dinámica de los organismos internacionales, aún muy imperfecta por razones de forma (no son mundiales ni globales) y de fondo (sus intervenciones revelan todavía parcialidad).

VI NOOGENÉTICAS: Aquellas que expresan fases de la evolución de la conciencia, desde un punto de vista sociogenético y global del ser humano.

A. Comte (1984) mantenía en su "Ley de la evolución intelectual de la Humanidad o ley de los tres estados" que el conocimiento humano en general y cada área específica en particular, debían atravesar tres etapas, para alcanzar su madurez: a) Estadio teológico (ficticio); b) Estadio metafísico (abstracto); c) Estadio positivo (científico) (pp. 27-48, adaptado). Actualmente, la influencia de este esquema en didáctica es enorme, favoreciendo con ello múltiples aprendizajes, pero condicionando y evitando otros.

Para A. Watts (1978), la evolución de la conciencia humana atraviesa estas fases: a) Inconsciencia; b) Conciencia del ego; c) Conciencia del yo.

La ingente obra de P. Teilhard de Chardin parece definir tres momentos de conquista, dependiente de la complejidad y la paulatina evolución interior, entendibles como hitos filogenéticamente alcanzados y alcanzables por la naturaleza, desde la materia a la especie humana: a) Nivel de reflexión; b) Nivel de conciencia; c) Nivel de *divinización*.

El catedrático S. García Bermejo-Pizarro (1969, 1992) distingue, con el criterio de la "divinización" humana, tres fases de evolución individual y social: a) Toma de conciencia del hecho (la divinización); b) Realización práctica de esa toma de conciencia; c) Generalización de la toma de conciencia y la realización de la divinización, en el mundo.

P. Freire (1985) distingue tres tipos de conciencia, válidos como fases de evolución personal y transferibles a grupos sociales, que conllevan sendos modos de pensar asociados a actitudes cognitivas diferentes: a) "Conciencia mágica": Donde se verifica una escasa comprensión de lo que ocurre en la realidad, y predomina la aceptación pasiva y el sometimiento; asocia el "pensamiento mágico"; b) "Conciencia ingenua": La sociedad y los sujetos se mueven por inclinaciones grupales de carácter cultural, el individualismo, el fanatismo en alguna medida, la manifestación conjunta y bastante adocenamiento; asocia un "pensamiento ingenuo"; c) "Conciencia crítica": Se caracteriza por una mayor calidad de los análisis de la realidad que conduce a una superior profundidad, un compromiso social para el futuro, una aceptación relativa de lo tradicional y lo innovador, y un crecimiento desde la toma de conciencia crítica; proviene del "pensamiento crítico".

Para A. de la Herrán Gascón (1988), la conciencia simultáneamente individual y social atraviesa tres estadios límites, que describirían un continuo de evolución de la conciencia: a) Uno (no-ser): es el periodo del neonato, del hombre simple, de las sociedades primitivas y de la preciencia; la característica es la unicidad con la naturaleza, en todas sus formas; b) Dos (ser o no-ser): es el periodo del adulto, del hombre ególatra, de las sociedades desarrolladas y del conflicto entre la ciencia y la no-ciencia; la característica es una divergencia creciente desde el estadio anterior, así como la parcialidad, la diversidad y la percepción fragmentaria, en todas sus formas; c) Uno (ser y no ser): es el periodo de la madurez, del hombre total (no parcial), de las sociedades completamente evolucionadas y de la ciencia

total; la característica es la convergencia creciente desde la etapa anterior, tendiendo a alcanzar una situación equivalente al "Omega" teilhardiano (p. 159-170, adaptado).

CONCLUSIÓN. De todas estas clasificaciones que no pretenden más que conocer los diversos puntos de vista desde los que pueden apreciarse los llamados estados de conciencia, todas son de máximo interés para la didáctica: a) Las "CONSTITUTIVAS NORMALES", "PSICOGENÉTICAS NORMALES" y "FENOMÉNICAS NORMALES", como base de lo que son la psicología y la didáctica tradicionales; b) Las "CONSTITUTIVAS NORMALES Y PROBABLES", "PSICOGENÉTICAS NORMALES Y PROBABLES" y "FENOMÉNICAS NORMALES Y PROBABLES", como referencia de partida para la intervención didáctica, en busca de esa mayor alícuota de humanidad, para pretender una verdadera formación más humana, más allá de lo "normal"; c) Las "NOOGENÉTICAS", como verdaderos guiones y organizadores previos inclusores de las anteriores, complementándolas y complementándose de este modo.

ESTADOS *INTENCIONALES Y EXTRAORDINARIOS* FUNDAMENTOS RELEVANTES EN DIDÁCTICA

INTRODUCCION. El siguiente examen no es tanto un análisis de las principales características de las clasificaciones anteriores, cuanto de los estados de conciencia a que se refiere. Sin embargo, muchas de ellas se verán retratadas en aquellos, porque de lo que clasifican provienen. Es más, varias de ellas se extrapolan de lo que los contrastes entre unas y otras validan. De entre todas las características posibles, nos detendremos más en aquéllas cuya relevancia didáctica resulte evidente.

Todos los estados de conciencia posibles se pueden englobar en cuatro grandes grupos, definidos por dos variables cruzadas: a) Frecuencia: 1) Normales u ordinarios; 2) Excepcionales o extraordinarios; b) Educabilidad: 1) Involuntarios; 2) Intencionales. De sendos cruces, los más relevantes para la educación en

general y para la didáctica y formación del profesorado en particular son los *intencionales, ordinarios y extraordinarios*. O sea, todos los estados de conciencia que componían las clasificaciones como "PROBABLES" para la didáctica, y por ello deseables. Puede irse más allá, diciendo que la didáctica tradicionalmente se ha ocupado, en todo caso, de los *intencionales ordinarios*, mientras que mantenemos que los propios e indicativos de mayores repercusiones, por su trascendencia y posibilidades son los *intencionales extraordinarios*, a los que nos referiremos por su relevancia desde una relación significativa de características comunes y categorías de análisis.

I UNIVERSALIDAD. Los estados de conciencia equivalentes a los que hemos denominado *intencionales extraordinarios* han sido conocidos, investigados y experimentados por personas de toda época, lengua, cultura social, ideología, raza, sexo, nivel educativo, cualificación, etc. Luego parecen ser independientes tales variables de cualificación humana. Sin embargo, son completamente relativos a la condición humana: ausencia de ego, autoconocimiento, sintonía con la naturaleza y conciencia de humanidad en evolución. Es un fenómeno humano universal. La denominada por M. Yela (1993) "conciencia planetaria" (similar a lo que K. Axelos o A. Lafourcade denominan "pensamiento planetario"), como conocimiento solidario de que lo que ocurre en cualquier latitud del mundo y es potencialmente compartido por todos sus habitantes, también puede ser transferido aquí.

II CONVERGENCIA FORMAL. Sujetos que han llegado a altas cotas de conciencia, convergen. El "lo que se eleva, converge", de Teilhard de Chardin, es en este contexto una conclusión válida y literal. Sus conclusiones, expectativas, intereses, mensajes, pretensiones, etc. (constelaciones psíquicas) coinciden en una altísima medida. Cambia lo relativo a contenidos culturales, de herencia histórica, de circunstancias coyunturales, etc. Varía, en definitiva, lo existencial, y permanece lo esencial.

III RELACIÓN CON LAS VÍAS DE EVOLUCIÓN DE LA CONCIENCIA. Los estados de conciencia posibles son resultados que en un momento determinado un observador o el propio sujeto identifica. Las vías de evolución de la conciencia

tradicionalmente han sido los medios técnicos de facilitar el tránsito hacia más altos estados de conciencia intencionales, en busca de los estados de conciencia extraordinarios. Si los estados de conciencia son sincrónicos, las vías son diacrónicas; si los primeros son más sustantivos, las segundas son más verbales; si los primeros son productos, las segundas son procesos; si los primeros son emergencias, las segundas son substratos; si los primeros son consecuencias, las segundas son causas; si los primeros efectos, las segundas acciones. Esta es la relación fundamental entre los estados de conciencia y las vías para la evolución de la conciencia.

La historia de la humanidad por una parte, y la diversidad cultural del ser humano por otra validan mutuamente, aunque no lo pretendan, la existencia del hecho que tratamos y del fenómeno del tránsito entre los diversos estados. Desde esas dos coordenadas han pervivido y se han cultivado multitud de vías (o sistemas de acceso) a estados de conciencia superiores.

Su relativa fiabilidad por separado, definida por los miles de años que muchos de ellos llevan empleándose, apunta a una conclusión de tipo formal: aunque los contenidos, los ritos, el origen, la época, la cultura, etc. cambien, el resultado es el mismo; pudiera ser, entonces, que la validez de tales vías se debiera a lo que de entre ellas es común y extrapolable. Puesto que favorecer la maduración interior de los sujetos es el principio de toda formación, sería del máximo interés para la didáctica investigar en este sentido. Aunque, de nuevo acudiendo al requisito de las necesidades individuales, no para todo sujeto son aptas unas vías, ni siquiera aquellos factores formales que subyacen a ellas.

IV FUENTES DIRECTAS E INVESTIGACIÓN. De la reflexión sobre el contenido de las clasificaciones y el estudio de los estados de conciencia, puedo extraer las siguientes conclusiones: Las fuentes textuales de investigación más importantes para la descripción objetiva y en profundidad de esos estados proviene de la psicología occidental; en cambio, los testimonios experimentales o fuentes directas (personas y obras) de los mismos, han provenido tradicionalmente de practicantes e iniciados orientales. Así mismo, en la investigación de las vías de acceso a esa evolución entre estos estados intencionales y excepcionales, Oriente lleva a Occidente muchísima ventaja, por lo que es hay más y mejor información en autores del primero que del segundo.

V PREEMINENTE CONSIDERACIÓN DEL INDIVIDUO. La atención que se presta en los estudios de los estados de conciencia tiende a referirse al individuo. Es éste un claro indicio de ego, que viene promovido, entre otros, por tres motivos: a) La soledad inherente a la existencia: estamos somos solos, aunque -y precisamente porque- nos hagamos compañía; b) La lejanía que parecen contener aquellas propuestas relativas al grupo humano en general; c) La mayores facilidades de investigación de esta modalidad, que se traducen en más y más profundas consideraciones, obras, etc.

Sin embargo, han de tenerse en cuenta dos anotaciones: a) Hay grupos humanos, ciertamente compactos, gracias a un muy cementante inconsciente colectivo, cuyo comportamiento es equivalente al de un sujeto, y como tal pueden ser tenidos y considerados; b) La perspectiva global, así como la evolución de las

ciencias a lo largo de la historia no es diferente formalmente de las ópticas relativas al individuo, y, en gran medida, reproducen la evolución individual. Es éste vínculo entre psicogénesis, sociogénesis e historia de la ciencia un matiz significativo para la formación didáctica de aquellos universitarios con aspiraciones docentes que F. E. González Jiménez (1991, p. 187) valora como muy importante.

VI MANIFESTACIÓN DE UN ALTO ESTADO DE CONCIENCIA. Un alto estado de conciencia comprende inclusivamente a otros estados de conciencia ordinarios e inferiores. Los estados de conciencia ordinarios son resultantes de los parámetros dominantes de la personalidad. Es con ellos con los que el sujeto de alto estado suele manifestarse en la comunicación normal, fundamentalmente, porque: a) El estado de conciencia de los interlocutores suele ser ordinario; b) La situación de comunicación suele ser normal; c) No hay motivaciones egóticas para hacerlo de otro modo.

Suele ocurrir que los sujetos de alto estado de conciencia manifiestan comportamientos y comunicaciones características de los mismos, cuando establecen comunicaciones didácticas.

VII DIAGNÓSTICO DE UN ALTO ESTADO DE CONCIENCIA. El análisis objetivo de un elevado estado de conciencia viene definido y delatado por: a) El ego, en toda su extensión, del sujeto observado, que, según mostramos en esta investigación, es incompatible, a priori, con una conciencia relativamente crecida; b) Coherencia y comportamiento consecuente con lo que se manifiesta verbalmente o de otro modo; c) Capacidad de desidentificación de lo

parcial, para colocarlo en función del beneficio general (noogénesis, evolución humana).

Cuando se alcanza un alto estado de conciencia, el sujeto suele reconocer el hecho intuitivamente (lo percibe instantánea, íntimamente). Si se ha alcanzado el nuevo estado es porque, en alguna medida, el ego ha cedido *terreno* o dejado paso a la conciencia. Pero es posible que los logros adquiridos exciten reactivamente al propio ego, precipitando lo que interpreto como una recaída (que, en otros marcos se denominaría disminución de la conciencia, pérdida de virtud o, simplemente, error), que puede tener lugar en lapsos de tiempo variables, y que, no obstante, la conciencia, desde su alto grado, reconoce y rectifica de ordinario, por no ser dominantes en la evolución personal del sujeto.

El investigador C. Vela de Almazán (1984) alude al fenómeno, como aquél "en el que muchos caen por sus arrobos espirituales", denominándolo "mal positivo" (p. 17), y que descriptivamente podría interpretarse como una *ilusión de iluminación*. A lo que añade en otro lugar: "si supervaloramos al Yo superior [conciencia] infravaloramos automáticamente al yo inferior [ego] y el desequilibrio es evidente" (p. 42). Esta sensación de invasión egótica (quietud, ausencia de duda, sensación de estar en la verdad y que el resto se encuentra en un error, a veces demostraciones narcisistas de capacidad o comportamientos propios de un más alto estado de conciencia, etc.), puede encontrarse también en personas muy evolucionadas y reconocidas. Un ejemplo significativo es el que puede contener este párrafo del maestro zen T. Deshimaru (1993), aunque probablemente deba realizarse más de una lectura, para

captar su más importante sentido:

¿Quién es Maestro en nuestra época? Esta pregunta es muy importante. ¿Quién es nuestro Maestro? La mayoría de los monjes japoneses responderían a esta pregunta: "Mi padre". De hecho, sólo personas como yo, que soy discípulo de Kodo Sawaki, son verdaderos Maestros; hace cuarenta años que sigo la enseñanza de mi Maestro (p. 24).

VIII RELACIÓN CON EL INCONSCIENTE.

La ampliación de la conciencia que define un estado relativamente más elevado conlleva una adscripción al dominio de lo consciente de conocimientos, aprendizajes y experiencias nuevas asimiladas, pero también la acomodación de alguna porción de lo que hasta el presente permanecía inconsciente. En este sentido, afirma M. J. Seifer (1994): "Cuanto más consciente, más está uno advertido y utiliza el inconsciente, pero también más resueltamente dirige su propio destino" (p. 36).

IX RELACIÓN CON LA ATENCIÓN.

Inicialmente, los diversos estados de conciencia pueden entenderse como productores de cierta focalización de la atención, vertida hacia dentro. Lo que quiere decir que, en principio, se oponen a la dispersión. Ahora bien, esa atención se caracteriza por: a) En los niveles bajos y medios de estados de conciencia, viene acompañada por apegos o dependencias a los resultados de la observación; b) En los estados más altos, normalmente, el apego tiende a diluirse, en beneficio de una mayor emergencia de autoconciencia; c) Es una atención que no distorsiona los objetos, hechos o fenómenos percibidos, sino que los penetra

(taladra), hasta alcanzar y transformarse en una finísima y preclara intuición de su esencia, sea cual sea el motivo de observación interior.

N. Caballero (1979) sintetiza la atención propia de los más altos estados, en lo que denomina, utilizando terminología de J. Krishnamurti, "estado de atención" con lo superior, hasta afirmar que: "La desatención y la desconexión mental con lo superior es la única crisis importante del hombre. Puede darse esta desatención y desconexión incluso en los que hablan de Dios" (p. 58).

X RELACION CON LA CONCENTRACIÓN.

Entenderemos por concentración la acción y el efecto de reflexionar profundamente, y no tanto de atender. Estimo que la relación entre un estado de conciencia y la concentración estará bien definida, en cuanto queden claras sus principales diferencias, que a continuación expreso: a) La concentración es, en sentido estricto, una acción consciente y voluntaria, mientras que el estado de conciencia es una situación de carácter relativamente permanente; b) Un sujeto con un determinado estado de conciencia puede reconcentrarse o no, mientras que por el camino de la concentración no se accede a un estado diferente de conciencia; c) El estado de conciencia se podría asemejar, de tal manera, a una plataforma sobre la cual tienen lugar distintos procesos afectocognitivos, uno de los cuales es la concentración; d) Puede afirmarse con rotundidad que, a priori, un sujeto con un estado de conciencia superior puede concentrarse más profundamente, no tanto debido a la calidad de sus reflexiones, cuanto a la altura que le otorga a sus procesos mentales su estado de conciencia (análogamente, puede decirse que el Everest es el pico más prominente del mundo, pero

no tanto debido a la dimensión de su montaña, sino a la considerable altura desde la cual ésta comienza; de hecho, no es la montaña mayor del planeta); e) El estado de conciencia está relacionado inversamente con la presencia de ego, mientras que la capacidad de concentración está asociada a otras variables del sujeto y del ambiente físico que le rodea (ver, por ejemplo, A. de la Herrán Gascón, 1993).

XI RELACIÓN CON LA SABIDURÍA. Para multitud de autores centrados en el tema, un sinónimo del término sabiduría es precisamente conciencia. Y por sabiduría se ha entendido tradicionalmente aquello que han demostrado conocer los sabios. A su vez, el término sabio se ha aplicado históricamente a aquellos sujetos con un estado de conciencia muy superior al normal. Ahora bien, estos sujetos manifestaban sabiduría (*saber superior a los demás*) sólo a lo relativo a la conciencia (condiciones, características, significado, estados, vías de acceso, sugerencias, llamadas de atención, advertencias, etc.) y a sus repercusiones, en virtud de su comprensión experimental. Lo que ocurre es que el ser humano ha estimado esta información más que ninguna otra, dándose por ello generalizaciones desde estos conocimientos hacia todo saber. En resumen, es respecto a su experiencia de evolución o de maduración en lo que el sujeto de más alto estado de conciencia es más sabio o muestra sabiduría. Y es precisamente a partir y acerca tales conocimientos desarrolla su didáctica. Por ello, los sujetos de máximo estado de conciencia han sido los grandes pedagogos de la historia.

XII RELACIÓN CON LA NATURALEZA. A mayor estado de conciencia, más *sintonía* (proximidad,

afinidad, adaptabilidad, respeto no forzado, compromiso, apreciación) con la naturaleza se siente el sujeto, más partícipe se siente de ella, sensitiva, estética y evolutivamente, mejor la conoce, más la aprecia, y menos dualidad se experimenta con ella. Pero por toda la naturaleza: por lo agreste y por lo elaborado por el hombre, o como decían los griegos clásicos, por "lo crudo" y por "lo cocido". Se verifica algo similar a un incremento de empatía con su desarrollo, su estética, sus necesidades, su destrucción o su emergencia.

XIII PERCEPCIÓN DE VERACIDAD. Los más altos estados de conciencia se experimentan con total veracidad. Afirma el profesor E. Alfonso (1984): "Los estados de conciencia o 'modos abstractos' de la mente, son (por ser conceptuales) mucho más sólidos y verdaderos que las representaciones concretas de los objetos" (p. 60).

XIV RELACIÓN CON LA MADUREZ PERSONAL. Los estados de conciencia intencionales extraordinarios van indisolublemente unidos a la maduración personal. Es cierto que los sujetos más maduros tienen un estado de conciencia superior a los menos evolucionados; pero, también, que quienes puedan situarse en estados de conciencia más complejos son más maduros. En esa medida, pueden considerarse estadios representativos de la evolución de la conciencia. Podemos afirmar que: a) Una persona que evoluciona interiormente más allá de lo normal, lo hace transitando hacia estados de conciencia excepcionales y positivos; b) Un sujeto cuyo cambio psíquico pueda traducirse en términos de nuevos estados de conciencia más próximos a los intencionales y excepcionales positivos, puede decirse que

evoluciona o que madura interiormente. De aquí que la pretensión de lograr una evolución en las personas pueda reconocerse como su formación profunda, por excelencia; tanto más, si tales personas tienen la responsabilidad pública de formar (profundamente) a otras.

Evidentemente, en el caso de otros estados de conciencia no intencionales la correspondencia biyectiva entre estados y madurez no se mantiene. En estos casos, se continúa manteniendo que madurar interiormente conlleva estados de conciencia más elevados; en cambio, estados superiores pueden obtenerse sin necesidad de madurar: es el caso de las evasiones de la realidad perseguidas mediante la ingesta de tóxicos psicotrópicos.

Una motivación profunda para este tipo de actuación podría ser la añoranza inconsciente de lo que por la vía del cultivo personal se podría lograr, y que reniegan conseguir de esa manera. Funcionalmente, viene a tratarse de una combinación de motivos entre el intento desesperado de contacto con el yo profundo (desegotizado) y la insoportable sensación de levedad.

XV RELACIÓN CON LA FERTILIDAD CREATIVA. Normalmente, los altos estados de conciencia asocian manifestaciones y procesos creativos (eurekas, insights, awareness, kairos, inducciones espontáneas o como se le quiera llamar). A ellas se refiere, con la expresividad acostumbrada, E. Morin (1988):

Está la descarga cuasi eléctrica del "ah" que aporta alivio y satisfacción.

Están las "alegrías" del conocimiento.

Están las ebriedades y exaltaciones del conocimiento.

Está el "arrebato del conocimiento" (Nietzsche).

Está, debemos añadir, el "coito psíquico" que aportan la Solución, la Idea, la Palabra-Rectora, y donde la plenitud feliz del conocimiento se exalta en goce cuasi orgásmico (p. 147).

Y, desde mi punto de vista, también está, como afinaba la conocida arpista M. R. Calvo Manzano, que: "Hoy se estudia mucho, pero no se mueve el espíritu" (en C. Aganzo, 1993, p. 48). Lo cual es lo más relevante para la nueva orientación de la formación del profesorado y la didáctica que deben surgir.

Por otra parte, la creatividad aplicada a la vida cotidiana es máxima cuando el sujeto tiene un elevado estado de conciencia. Pero, en la medida en que la fuente de motivación profunda de la creatividad pueda ser el ego, al alcanzar estados realmente elevados la misma creatividad puede disminuir.

XVI RELACION CON LA COMPRENSIÓN. El acceso a estados de conciencia superiores aumenta la comprensión, la capacidad de entender, de penetrar en la realidad, de ver. Este conocimiento impregna el tercer párrafo de "El fenómeno humano", de P. Teilhard de Chardin (1984), que, con ciertas resonancias con el conocido "monólogo de Hamlet" ("Ser o no ser"), por su claridad y pertinencia reproduzco:

Ver. Se podría decir que toda la Vida consiste en esto -si no como finalidad, por lo menos sí esencialmente-. Ser más es unirse más y más [...]

Sin embargo, lo comprobaremos más aún: la unidad no se engrandece más que sustentada por un acrecentamiento de conciencia; es decir, de visión. He aquí por qué, sin lugar a dudas, la historia del Mundo viviente consiste en la elaboración de unos ojos cada vez más perfectos en el seno de un Cosmos, en el cual es posible discernir cada vez con más claridad. La perfección de un animal, la supremacía del ser pensante, ¿no se miden por la penetración y por el poder sintético de su mirada? Tratar de ver más y mejor no es, pues, una fantasía, una curiosidad, un lujo. Ver o parecer. Tal es la situación impuesta por el don misterioso de la existencia a todo cuanto constituye un elemento del Universo. Y tal es consecuentemente, y a una escala superior, la condición humana (p. 41).

XVII RELACIÓN CON EL AUTOCONOCIMIENTO. En tanto que comprensión y reconocimiento de sí mismo, lo dicho en el apartado anterior es aplicable al autoconocimiento. A más alto estado de conciencia, más completo y profundo es el conocimiento de uno mismo porque estará en mejores condiciones de percibirlo, y más y mejor analizado queda el ego, entendido como parte de la personalidad. La plataforma de visión es mayor; la perspectiva de visión es mayor; la profundidad de visión es mayor; la compleción de visión es mayor; la precisión de visión es mayor; y en conclusión el juicio por lo apercibido está mejor dotado.

XVIII RELACIÓN CON LA AUTOCONCIENCIA. Un cambio de estado de conciencia no puede darse normalmente, sin la autoconciencia de esa alteración. Esta conciencia de la conciencia, no obstante, puede no encontrar recursos

verbales suficientes para interpretarse. Con un estado superior de conciencia, la autoconciencia se pone a su altura automáticamente. Ello no significa necesariamente que el comportamiento haga lo propio.

XIX RELACION CON LA COMPLEJIDAD DE LA CONCIENCIA. Los estados superiores de conciencia lo son, en orden a una mayor complejidad. Por *complejidad* no debe entenderse *complicación*, sino capacidad de abstracción, comprensión y profundización. La relación de los estados de conciencia con la complejidad está comprendida en la "ley de complejidad-conciencia" teilhardiana.

XX SENTIMIENTO DE UNIDAD (UNIVERSALIDAD). A medida que se asciende de estado de conciencia, la sensación, voluntad, experiencia y manifestación de la unidad se viven más intensamente y con mayor claridad. Unidad con la existencia y unicidad del agente del sujeto que percibe. A ello se ha referido frecuentemente F. Pardos Díaz, presidente de la "Sociedad Española de Psicología Transpersonal" en su tesis doctoral, dirigida por el profesor J. L. Pinillos (comunicación personal, 1990).

XXI RELACION CON LA NOOGÉNESIS. La sensación de integración y compromiso activo en el proceso continuo de la *noogénesis* o solidaridad activa con la evolución humana, son tanto más elevados cuanto superiores sean los estados de conciencia. Identificación con la *noogénesis*, necesariamente unida a la ausencia de ego, supone: a) Reconocimiento de lo que no favorece la evolución humana; b) Capacidad de rectificación, si lo propio está en esa tesitura; c)

Rectificación y adaptación del comportamiento o de lo propio a cánones favorables al progreso universal.

XXII RELACIÓN CON EL "MÁS SER". Los estados de conciencia en general y los más altos estados en particular, son formalizaciones (creación de categorías o formación de conceptos) que vertebran y sistematizan un guión del deseo de mejora humano. El medrar a través suyo resume un crecimiento en conciencia, humanidad y autorrealización y en una serie de capacidades humanas que anteriormente estaban larvadas, estereotipadas o despiertas en una escasa medida: amor, compromiso social, humildad, etc.

XXIII RELACIÓN CON EL AMOR. Los estados de conciencia asocian estados de amor paulatinamente más elevados. Por estados de amor entiendo capacidad, amplitud, profundidad, compleción, no-parcialidad y conciencia altruista del comportamiento amoroso y del ser amado.

XXIV RELACIÓN CON LA SERENIDAD INTERIOR. Se verifica que las personas con altos estados de conciencia se han serenado interiormente más que cuando su conciencia era menor. Serenidad interior no debe confundirse con serenidad (a secas); mientras que esta última depende del control de impulsos, la agresividad, la buena articulación de mecanismos de defensa, constantes vitales, etc., la serenidad interior depende del estado de conciencia o madurez.

Esto no se verifica en los estados de conciencia medios u ordinarios, donde la ausencia de serenidad interior es máxima, y denota dificultad de

adaptación a situaciones disonantes, en alguna medida.

XXV RELACIÓN CON LA VOLUNTAD. Los estados de conciencia intencionales están vertebrados por la voluntad, entendida como esfuerzo y trabajo con y en uno mismo. P. D. Ouspensky (1978), investigador destacado del ser humano, reflexiona así, tomando como referencia su propia clasificación de estados de conciencia:

En el estado de sueño podemos tener destellos de conciencia relativa. En el estado de conciencia relativa podemos tener destellos de conciencia de sí. Pero si queremos tener periodos más largos de conciencia de sí, y no fugaces resplandores, debemos comprender que no pueden producirse por sí mismos. Exigen un acto de voluntad. Esto quiere decir que la frecuencia y la duración de los momentos de conciencia de sí dependen del poder que se tenga sobre sí mismo. Lo que significa por consiguiente que conciencia y voluntad son casi una misma cosa, o en todo caso aspectos de una misma cosa (p. 37).

Del investigador al experimentador. He aquí, por ello, el testimonio del Rdo. P. Fr. A. Arbiol (1772) que, desde las coordinadas místicas cristianas, observa:

También es justo se advierta, que son cosas muy distintas el estado, y los ejercicios de estado. Aunque las Almas hayan pasado legitimamente, y en tiempo muy oportuno, del estado de la meditación, al estado de la contemplación, pueden bolver, y es convenientísimo que buelvan algunas veces à los

actos de la meditación, como ya quedó dicho en otra parte (pp. 383, 384).

Esto es lo normal. Sin embargo, por mor de una importante ausencia de ego, de una psicogénesis favorable, de un ambiente propicio, etc., hay quien no experimenta la sensación del esfuerzo para mejorar, etc. Además, si bien vemos que unos llegan sin esfuerzo, otros, con esfuerzo y voluntad, nunca llegan.

XXVI RELACIÓN CON EL BIENESTAR.

Cuando el estado de conciencia es muy elevado, los sujetos manifiestan y demuestran tener con su comportamiento menos necesidad de apego al bienestar, en la medida en que el centro de atención de la persona gravita en torno a intereses menos ególatras y más profundos y generosos. Es importante destacar que ese menor apego al bienestar no lleva más que en algunos casos a la renuncia o al rechazo al bienestar que se disponga, ya que, de hecho, ese desprendimiento intencionado es un apego inverso o reactivo. En cualquier caso, donde la dependencia al bienestar es más intensa es en los estados de conciencia ordinarios o medios.

XXVII RELACIÓN CON LOS ESTADOS DE

SENSACIÓN. Los estados muy altos de conciencia asocian sensaciones características, pero no tanto situables en el segmento del bienestar (placer-desagrado), cuanto en el del "más ser". Esto es muy importante: las artes, la solución de problemas, los desafíos intelectuales, las catarsis (liberación de la tensión, alivio profundo), las sublimaciones, la afectuosidad, la compasión, el altruismo, la posesividad, la paz interior, el ligar, el recuerdo de

contenidos agradables, la autorrealización, la drogadicción, el amor, la experiencia mística, la melomanía, la búsqueda espontánea de refuerzos, etc. son, de este modo, apreciadas desde dos puntos de vista completamente distintos: el ego (bienestar) o la conciencia (más ser).

Desde el punto de vista del bienestar y más concretamente de la experimentación de sensaciones intensas, muchas actividades se llevan a cabo organizadas por el prurito egótico de buscar estímulos cada vez más capaces de llevar al sujeto a niveles de arousal superiores. El sujeto de alto estado de conciencia no se siente atraído o rechaza este tipo de pruritos e inquietudes, por mor de su no dependencia a lo relativo a la esfera física y fisiológica, tanto más cuando puedan entrañar algún peligro.

La diferencia fundamental entre los estados de sensación y los estados de conciencia es que los primeros son estados emocionalmente alterados (momentáneos y profundamente inútiles para evolucionar interiormente), y que los segundos son la consecuencia observable y representativa de un estado de madurez. Por tanto, es importante destacar que es falso que un sujeto cuyo estado de conciencia sea muy alto, experimente, desde un arrebató místico o desde un rato de meditación, algo similar a lo que otro cuyo estado de conciencia sea normal, cuando escucha una melodía profunda o cuando salta en paracaídas, como repetidamente se escucha en revistas, radio, televisión, etc. Pueden existir coincidencias bioquímicas (por ejemplo, el estado de enamoramiento, que suele durar según los expertos y de acuerdo con las secreciones de endorfinas, alrededor de pocos meses, y los trances de tipo místico), pero no desde el punto de vista del

conocimiento de la experiencia, lo cual es la diferencia radical. Este es un error fundamental que distorsiona la fundamentación pedagógica existente en el fenómeno.

El motivo consciente de la búsqueda de estados de sensación suele ser negativo o evasivo (el aburrimiento asociado al desarrollo de la existencia en clave de conciencia ordinaria), o positivo o agresivo (la búsqueda de placer). Sin embargo, mantengo como hipótesis que, quizá, los motivos más poderosos de su necesidad, desde un estado de conciencia ordinaria, sean dos: a) El imperativo que la propia conciencia (como inconsciente constructivo) demanda, para que el sujeto acceda a lo más parecido a un estado de conciencia extraordinaria o superior a lo normal, aunque sólo sea por unos instantes; podría tratarse, entonces, de la realización de la añoranza de un estado de ser más elevado, que algún psicólogo humanista ha explicado como debido a algún tipo profundo de complejo de culpa; b) La autodemostación inconsciente, con esas apoyaturas exógenas o muletas-estímulo, de hasta dónde podría llegar el sujeto, en un estado de conciencia excepcional; me parece traslucir esta idea en la siguiente reflexión del investigador C. Naranjo, al relacionar el consumo de drogas y el trabajo con uno mismo:

Yo pienso también que en principio el trabajo hay que hacerlo sin drogas. Pero a veces el uso de estas sustancias en una, dos o un cierto número de sesiones o incluso en un periodo largo intermitente, permite a la persona movilizar recursos de trabajo sobre sí mismo, a los que de otra manera no tendría acceso (en L. A. Lázaro, 1991, p. 69).

En todo caso, declaraciones como ésta no son admisibles, porque reconocen, de entrada, la irrelevancia e importancia de la (auto)educación para tal fin, la subsidiariedad de la madurez personal, la imposibilidad de llegar a ello por vía del aprendizaje intencional y el exceso de importancia del producto (los estados de sensación, profundamente inútiles), al del proceso basado en el autocultivo.

XXVIII DIFICULTADES EN EL TRÁNSITO.

No para todo sujeto son accesibles todos los estados de conciencia. Pero la tendencia de la naturaleza humana se orienta siempre a evolucionar. El estancamiento en lo que podría considerarse un estado de conciencia determinado, proviene del establecimiento de una vinculación egótica con el mismo concepto o idea que se tenga de ese estado, en virtud de una identificación egótica consciente o inconsciente. Este apego puede tomar normalmente dos formas comunes: a) En ocasiones, *inconscientemente una persona puede considerar que su grado de evolución interior no ha de sobrepasar una determinada cota, o que ya ha llegado a la meta;* b) En otras, se tiende, también inconscientemente, a no sobrepasar (para no sobresalir) la norma social; la mediocridad suele ser cómoda y poco comprometida, y algunas personas son incluso plenamente conscientes de ello, no importándoles en absoluto.

A veces, el cambio entre estados de conciencia es lento, y pasa el tiempo antes de que el observador puede reconocer el nuevo estado, identificándolo con alguna de sus categorías mentales con respecto a las cuales contrasta lo que observa. Otras veces, es paradójico, mostrando evoluciones de aparente retroceso o estancamientos temporales. En otras

situaciones, tanto para el observador como para el sujeto, la eclosión es súbita, y puede ser promovida por un solo aprendizaje o estímulo externo. Ahora bien, no debe pensarse que el cambio es en sí brusco (caso de algunos cuentos zen, o del aprendizaje con kôans, donde la "iluminación" es repentina), sino que la inducción espontánea que coadyuva al cambio es el momento crítico que indica que un determinado segmento de proceso ha llegado a su término. (Algo parecido ocurre, por ejemplo, con el aprendizaje de la lectura, donde el niño brota a leer, repentinamente, en tres o cuatro días debido fundamentalmente a buenos aprendizajes prelectoescritores y una adecuada estimulación didáctica.)

Las dificultades principales en el tránsito entre estados de conciencia pueden desdoblarse en dos grupos: a) Individuales: 1) Ego, con toda su compleja sintomatología: ausencia de duda, parcialidad, quietismo, etc.; 2) Falta de confianza en (el inconsciente de) uno mismo 3) Falta de determinación en la posibilidad de mejorar; 4) Fijación de la conciencia y apego por deficiente reconocimiento (abreacción) y consecuente superación de conflictos propios de estados de conciencia inferiores al que se pretende; b) Sociales: 1) Selectividad de datos sensoriales determinada por la inercia cultural (J. White, 1980, p. 13); 2) Minusvaloración o desconsideración de la existencia de varios planos de conciencia, a través de los cuales es posible evolucionar, así como negación de esa posibilidad; 3) Preeminencia competitiva de arquetipos sociales que hacen aparecer el proceso como incompatible con sus premisas y perjudicial; c) Didácticas: 1) Orientaciones inadecuadas; 2) Estimulación inapropiada; 3) Escaso amor puesto en juego en la comunicación orientadora;

4) Vía elegida impropia; 5) Inadecuada práctica de la vía.

La tendencia a acceder a estados de conciencia relativamente superiores al presente es innata, espontánea. Muchas veces la dificultad para superar o madurar más allá de la situación actual no depende tanto de adaptaciones (asimilaciones y acomodaciones) de nuevos aprendizajes que se podrían realizar, cuanto de desaprendizajes (eliminaciones afectocognitivas) que se deberían estimular, porque arraiguen, justifiquen o refuercen de algún modo la presencia de ego.

Como norma general, es preciso concluir diciendo que el profesor ha de fomentar la potenciación de la conciencia del alumno, no induciendo el incremento o fortalecimiento de su ego; sólo en esa medida podría actuar, esencialmente a sus enseñanzas, favoreciendo la ampliación de su conciencia. Evidentemente, para ello es preciso que primero se desegotice y se haga más consciente en sí mismo. Por ser una norma constante e invariable en la condición humana, este contenido podría ser (ojalá lo fuera) tomado como ley.

XXIX NATURALEZA CONSTRUCTIVISTA.

La naturaleza psíquica de los estados de conciencia, en relación a su propio ordenamiento, obedece a esquemas epistemológicos constructivistas, por una doble vía: a) Filosóficobiológica: Porque se conjunta el valor de la experiencia (educación, estimulación y ambiente) con la relevancia del bagaje genético-orgánico (primeras estructuras y principios de la psicogénesis, condicionantes, potencialidad de capacidades, y reservas e incógnitas (epi)genéticas), parte de las cuales quizá ayuden a clarificar las

investigaciones sobre el genoma humano; teniendo en cuenta que el factor genético, aunque condicionante, determina a priori las posibilidades a desarrollar, en la medida en que se corresponde con el de un ser humano suficientemente dotado; b) Psicopedagógica: Ya al sujeto cuya evolución puede apoyarse formalmente en estados diversos de conciencia, dirigidos al ámbito de lo excepcional e intencional, no se le puede formar (en el sentido tradicional), no se le puede madurar; más bien, puede favorecerse o facilitarse que éste se forme y construya su multiverso mental permanentemente, según le imperen las necesidades de su modo de ser, de conocer, de reflexionar y meditar, como resultado de la interacción entre los requerimientos de su bagaje (epi)genético y las exigencias que demande la experiencia obtenida del entorno que envuelve a su personalidad; como resultado de lo cual sus conquistas podrían verificarse como una infinitud de estadios de conciencia paulatina y lógicamente más complejos, o lo que lo mismo, un continuo creciente de complejidad-conciencia cuya relativa cota de logro requiere su mantenimiento y otra de mayor profundidad.

XXX DE LOS ESTADOS DE CONCIENCIA COMO *CONSTELACIONES* PSIQUICAS. En virtud de su naturaleza constructivista, cada estado de conciencia conlleva aprendizajes diferentes que engloban a los anteriores, llevándolos más lejos, a una complejidad superior. Tales aprendizajes y conquistas afectocognitivas, volitivas, de autocontrol, etc., a su vez, asocia nuevas experiencias, expectativas, pretensiones, intereses, ideales, nociones, etc., y requiere nuevos aprendizajes. Cuestiones que antes no lo eran, se vuelven significativas, lo que antes no atraía la atención, ahora sí lo hace.

Cada estado de conciencia se manifiesta con diferente atención mental. Por ello, supone nuevas selecciones de conocimientos, que a su vez cuajan en concepciones más complejas), que a su vez se recubren de nuevos conceptos, que a su vez requieren otros contenidos, que a su vez posibilitan nuevas secuencias de enseñanza y aprendizaje. Todo lo cual queda ilustrado con nuevas conductas que, a su vez, requieren del entorno estímulos distintos. Todo lo cual modificará continuamente las propias constelaciones psíquicas, cuya tendencia siempre será a acceder a nuevos estadios superiores.

Precisamente, uno de los modos de identificación de estados de conciencia especialmente definidos y definibles es mediante el reconocimiento de componentes característicos de sus constelaciones psíquicas.

Puede afirmarse que toda esa constelación psíquica es el mismo estado de conciencia pormenorizado, y el estado en sí vendría a equivaler a su gestalt manifestada y/o experimentada. Lo que significa que, en virtud de su paulatino enriquecimiento, llega un momento en que las distintas porciones de las constelaciones psíquicas (expectativas, experiencias, ideales, conceptos, etc.) van variando (*madurando, haciendo cada vez más compleja*) esa gestalt, hasta elevar el conjunto de la conciencia.

El componente más amplio de la constelación psíquica de cada estado de conciencia es la autoconciencia de ese estado que es la autoconciencia (global) aplicada o focalizada en ese reconocimiento intuitivo.

Como repercusión didáctica inmediata, digamos que deben (porque pueden) trabajarse los estados de conciencia, desde sus representaciones menores. Así, por ejemplo, cuando a un alumno se le proponen una didáctica destinada, por ejemplo, a la formación (inductiva) de conceptos (J. S. Bruner, J. J. Gordon, y G. A. Austin, 1978), lo que es más didáctico y formativo es pretender contribuir a la elevación de la conciencia del sujeto desde esa actividad, y no sólo el logro de la supuesta formación en sí.

XXXI CONTINUIDAD DE LA CONCIENCIA.

Es decir, el concepto de estados de conciencia son una denominación formal y limitada, realizada desde el punto de vista del observador; desde el punto de vista del sujeto observado, se trata más bien de un continuo de gestalts de constelaciones psíquicas cuya característica es la unicidad. Así pues, su denominación más correcta, en sentido estricto, debería ser, sólo, conciencia, como realidad y como posibilidad. En conclusión, los estados de conciencia vienen a ser como fotogramas extraídos en momentos considerados críticos o de cambio representativo; mientras que la conciencia sería la película de las posibilidades del sujeto, aunque prefiramos o recordemos más unas partes que otras.

XXXII RELACIÓN CON EL LENGUAJE.

Desde el principio: "Al influir la palabra en el niño, ahonda inmensamente su percepción directa, conformando su conciencia" (A. R. Luria, y F. Yudovich, 1983, p. 13). Por tanto, el lenguaje es uno de los elementos más importantes de las constelaciones psíquicas que componen los estados de conciencia.

Esta evidencia la encontramos en la psicología de Hegel y en la pedagogía de Humboldt:

para Hegel, igual que para Humboldt, a cada etapa de la "formación de la conciencia misma como ciencia" le corresponde una determinada etapa lingüística objetivamente realizada, y que al "progreso de la formación y... de las ciencias" más allá de una "costumbre" lingüísticamente cristalizada le corresponde un progreso en el desarrollo del lenguaje en virtud de la propia capacidad gramatical de éste, que consiste en trascenderse a sí mismo (J. Simon, 1982, p. 259).

En realidad, este punto de vista sólo es aparentemente válido para los estadios intermedios de conciencia, y no para los más altos o excepcionales, donde el lenguaje: a) Se simplifica, se asencilla; b) Se emplea más económicamente, haciéndose, además, mucho más certero y preciso; c) Se utiliza más oportunamente; d) El silencio cobra una mucha mayor preponderancia, valorándose y potenciándose en estas vertientes: 1) El que cementa interiormente los mensajes verbales (pausas, espacios, etc.); 2) El que se utiliza como mensaje principal en la comunicación, frecuentemente acompañado de un lenguaje no verbal altamente significativo e impactante; 3) El silencio de la práctica de la meditación; 4) El silencio psíquico o serenidad interior; e) Se reconoce como inútil para representar la experiencia de los niveles de conciencia más elevados, remitiendo siempre a la experiencia directa. Así, dice J. White (1980):

Los liberados han subrayado continuamente que las palabras sólo se refieren a la verdad, no son la

verdad misma. La verdad no puede conocerse más que a través de la experiencia directa, mediante la iluminación. Y el lenguaje es a menudo, una barrera para conocer la verdad, pues entre los extremos de la intuición existe una confusión no verbal y ese armazón aprendido y arbitrario llamado lenguaje (pp. 11, 12).

Por tanto, en los estados más altos lo que se verifica es un replanteamiento del propio aprendizaje del lenguaje, sus límites y posibilidades, sus dificultades y trabas, y su transformación para elevarlo a un grado suficiente de adecuación con el estado de conciencia.

XXXIII GRADACIÓN DEL CONTINUO. Los estados de conciencia intencionales describen un continuo, cuya gradación es realizable en función de su estudio y mejor conocimiento. Por tanto, se encuentran a caballo (y a la vez) entre lo conceptual y lo real, la representatividad y la virtualidad. Teniendo en cuenta esta limitación comprensiva a priori, puede afirmarse que los distintos estados de conciencia se caracterizan por las siguientes notas, en tanto que relacionados en el seno de una secuencia natural de carácter constructivista: a) La inclusión entre unos estados y los siguientes es lógica (aditiva); b) Los primeros, basan los siguientes; c) Cada nivel incluye los anteriores; d) Para alcanzar un estado relativamente superior, es preciso controlar los contenidos y los procesos mentales inferiores; e) Los niveles superiores permanecen en parte solidarios a los inferiores; f) Cuando se consigue acceder a una situación de la conciencia relativamente más alta, se mejora en aquellas repercusiones propias de niveles inferiores, al proporcionarlas una amplitud,

profundidad y perspectiva más ricas y sólidas; porque, al mismo tiempo, se tiende a adaptar lo inferior a ese estado de conciencia; g) La superioridad relativa de los niveles más altos, lo es en un sentido positivo para el sujeto: nunca se empeora en un nivel superior, se gana en humanidad; h) Para acceder a un nivel, lo normal es pasar antes por los anteriores, lo cual es de ordinario una garantía; sin embargo, el tránsito súbito o discontinuo de un nivel inferior a otro superior, sin pasar por los medianos, es posible, y la calidad de la nueva situación dependerá de las diferencias individuales y de las circunstancias educativas que rodeen al sujeto; i) El tiempo de permanencia en cada etapa (estado de conciencia) dependerá, así mismo, de la psicogénesis y de las circunstancias que afectan a la personalidad del sujeto; j) La tendencia a acceder a niveles superiores, como ya se ha dicho, dependerá fundamentalmente de la ausencia de ego y la consecuente presencia de conciencia; k) Puede retrocederse de estado de conciencia, a causa de un afloramiento y activación del ego; de cualquier modo, la nueva situación que retrotrae la conciencia a un estado inferior no es exactamente la misma que cuando se encontraba en ese estado, sin haber retrocedido: en ocasiones favorece y en ocasiones dificulta más la recuperación; l) Un sujeto con una evolución interior dada ha retrocedido en relación a su estado de conciencia, cuando verifica más signos egóticos; ll) Un sujeto evoluciona respecto a su estado de conciencia cuando verifica menos signos egóticos; m) Las dificultades de superar estados de conciencia son relativas, independientemente de la altura psíquica del estado en sí: puede ser tan difícil transitar entre dos estados bajos que entre dos más altos; n) La tendencia natural del ser humano es llegar a los niveles más altos; ñ) Mediante la meditación (reflexión profunda en

serenidad) todo sujeto puede reconocer (indagar) y autodiagnosticar certeramente su estado de conciencia y el de los sujetos que le rodean; o) Al transitar hacia estados más elevados, inconscientemente se toman como referencia los niveles inferiores observados en uno mismo y en los demás; cuando ocurre esto en los niveles más altos, afloran sentimientos altruistas de compasión o generosidad; p) Un sujeto cuya conciencia se entienda en un nivel determinado, normalmente puede comprender completamente sus propios procesos correspondientes a niveles inferiores, o a otros sujetos situables en estados relativamente más bajos; con la excepción de los casos de anquilosamiento rígido (dual) en ese nivel, que con relativa frecuencia suele darse en personas ancianas, con alto nivel pero con menor adaptabilidad; q) Un sujeto cuya conciencia pueda entenderse situada en un estado determinado, podrá experimentar vislumbres propios de otros estados de conciencia inmediatamente superiores; r) Un sujeto cuyo estado de conciencia pretenda aprehender, conocer o investigar procesos o sujetos propios de estados más altos, no podrá conceptualizarlos y, en todo caso, lo hará tanto más parcialmente, cuanto más alejado se encuentra su estado del que considera.

XXXIV LA PARADOJA COMPRENSIVA. Lo cual genera una aparente paradoja: Si, como se afirma en "p)" desde los estados más bajos no se pueden conceptualizar lo relativo a los estados de conciencia superiores, ¿por qué y para qué los investigadores que lo intentan se atreven a hacerlo con honestas pretensiones de validez? Ante lo cual cabrían las siguientes objeciones lógicas: a) O esa premisa es falsa: no hay tal obstáculo comprensivo o explicativo; b) O investigar es lo suficientemente distinto al vivir

como para soportar esa hipotética disociación; c) O se está en un estado de conciencia superior al que creemos.

Nos inclinamos a solventar la supuesta paradoja concluyendo que, en efecto, nuestra explicación sobre niveles superiores al propio y la de tantos investigadores puede ser correcta, en la medida en que lo que se analiza es una porción inferior (accesible) y representativa de esos niveles superiores.

XXXV SÍNDROME DE ELEVACIÓN DE LA CONCIENCIA. Los síntomas y signos relativos más claramente perceptibles por el sujeto, a medida que se va elevando la conciencia son, a juicio de N. Caballero (1979), los siguientes: a) Hay más unidad en la vida de la persona; b) Hay menos libertad para elegir, va habiendo más necesidad de algo que va apareciendo, hay más libertad de todo que se va quedando atrás; c) En el punto vértice ya hay una libertad total de todo, pero no hay libertad para lo que aparece en ese momento: una nueva persona, un nuevo Dios (pp. 142, 143, adaptado).

XXXVI FUNDAMENTACIÓN DE PATOLOGÍAS ASOCIADAS. Partimos de dos reflexiones: a) En todo caso, las informaciones que desde niveles inferiores se dan de los superiores no son representativas de ellos; y, por tanto, en ninguna medida puede afirmarse que se conocen suficientemente; b) Cuando un sujeto (individuo o grupo compacto) se atribuye, expresa o tácitamente, un estado de conciencia (individual o colectivo, respectivamente) superior al propio: 1) Se generan parcialidades de cualquier orden social; 2) Se tiende a autorreconocerse más o mejor que el resto; 3) Se

fanatizan aquellos cuyo inconsciente les induce a creer en la apariencia, sean de dentro o fuera del grupo afectado; 4) El o los sujetos directamente afectados tienden a aislarse; 5) Sobre todo si el sujeto o grupo de sujetos conforman una personalidad (individual o colectiva, *respectivamente*) de núcleo de base paranoide o esquizoide, el desequilibrio, que se ve reforzado, tiende a crecer; 6) Los síntomas aparentemente ideales, propios de un estado de conciencia muy elevado, pueden eclosionar en patología grave: una vez que las coordenadas de formales de (auto)referencia han sido creadas sobre una base objetivamente errónea, los cambio de contenido, que pueden ser variadísimos, vienen solos y sin control de ningún tipo, iniciándose una espiral degenerativa que paulatinamente rompe el contacto con la realidad, quizá en un principio carente de estímulos atractivos lo suficientemente atractivos.

En psicoanálisis, de ordinario se estima que las "experiencias místicas" son desórdenes neuróticos de naturaleza histérica, casi siempre neurosis histéricas de disociación. L. Bellak, y H. Siegel (1986) identifican los "estados de elevación y conciencia cambiada del sí mismo" con "fenómenos disociativos" cuyos orígenes son la despersonalización y la desrealización (p. 125, adaptado). Otros, como el psiquiatra H. Ey, van más lejos, al concluir que: "la experiencia psicopatológica de la manía ha demostrado que la hiperlucidez (sic) o la inspiración dionisiaca, genial o divina, son ya perturbaciones de la conciencia" (en J. A. Calle Guglieri, 1978, p. 221).

Desde un punto de vista meramente psicológico y descriptivo, N. Caballero (1979) sale al paso de quienes critican los estados de conciencia más

elevados (que nomina "supraconciencia"), argumentando que: a) No puede ser patológico lo que resulta de una mayor integración de la persona; el trabajo previo de la persona es un trabajo de sedación, tranquilización y silenciamiento; b) No puede ser patológico lo que mejora la calidad de la vida emocional de la persona; c) No puede ser patológico lo que aumenta hasta límites casi absolutos, totales, la capacidad de soportar las frustraciones y limitaciones de la vida; d) No puede ser patológico lo que fortalece la voluntad, lo que produce un querer más incondicionado y una decisión más consciente y rápida; e) No puede ser patológico lo que produce más amor al prójimo y más desposesión de sus intereses personales y disminuye las necesidades; f) No puede ser patológica aquella situación de la que, como afirma Santa Teresa, se sale llevando en sí las grandes operaciones que hacen que aun el cuerpo y la salud quede confortada.

Con lo cual, por la fundamentación que hemos apuntado, no podemos estar de acuerdo en todos los casos. Podríamos distinguir los casos patológicos de los que no lo son. Y a su vez, habría que diferenciar las patologías psicopáticas de las patologías normales del ego. Respecto a las primeras, es importante tener en cuenta que, desde el punto de vista del estado de conciencia: "la locura no tiene por qué ser un desmoronamiento -dijo Laing-, puede ser también una apertura" (F. Capra, 1991, p. 148). Quizá pueda ser válido, en algunos casos, que la motivación de la "elección por la locura" sea la apertura de un nuevo estado de conciencia, asumido como rechazo a una sociedad asentada sobre una aburrida e infértil conciencia ordinaria. Y, en relación a las segundas (para la didáctica, de mucho mayor interés), tan sólo

recordar que siempre hay un modo de delatar a tiempo y válidamente a los supuestos sujetos con "elevadísimos" estados de conciencia: la estimación correcta de su ego, en conjunción con la coherencia de sus comportamientos y su predisposición noogenética, por una sencilla razón: la transición a estados de conciencia más elevados se adquiere, precisamente y como ya hemos reiterado, disminuyendo la influencia del ego en el conjunto de la personalidad. P. D. Ouspensky observa que: "La consciencia adquirida mediante autorrecuerdo y desidentificación no puede producir resultados equivocados", puesto que éstos sólo derivan de la mecanicidad (o vida carente de conciencia) (pp. 68, 69, adaptado).

Este párrafo que, en concreto, sería relativo a las patologías histéricas y esquizoparanoides asociadas a perturbaciones de la conciencia, es, al mismo tiempo y según se realice su lectura, el fundamento de toda intervención didáctica encaminada a incrementar la madurez profunda de los educandos; lo cual supone en el docente un estado de conciencia relativamente más elevado que el de sus alumnos, lo cual no es tan normal como pudiera creerse.

XXXVI COMUNICACIÓN DE LOS ESTADOS DE CONCIENCIA. HIPÓTESIS DE LA *OSMOSIS* ENTRE ESTADOS. Las gestalts de constelaciones psíquicas se comunican mucho más fácil y espontáneamente que cualquiera de sus componentes afectocognitivos por separado; tanto más cuanto la persona fundamentalmente receptora disponga de una conciencia de nivel inferior. La tendencia natural e innata a madurar o evolucionar interiormente se traduce en algo parecido a una *ósmosis* de conciencias, en virtud de la cual la de estado inferior tiende a

igualarse a la superior, o incluso a superarla, si las condiciones psicogenéticas y ambientales coadyuvan al aprovechamiento de esa inercia inherente al proceso de mejora.

La transmisión comunicativa de estados de conciencia expresamente orientada a "desarrollar estados nuevos y superiores de conciencia" (N. Caballero, p. 49), es el gran marco psicológico de la didáctica. Por tanto, la necesidad de formación del profesorado en este sentido es obvia. Ahora bien, en esta medida también es preciso individualizar la enseñanza: no sólo se precisan profesores con más experiencia, formación y conocimiento que el alumno, sino docentes con un estado de conciencia superior al del alumno, más maduros o más evolucionados. Con el mismo criterio, los agrupamientos ideales de alumnos serán aquellos que favorezcan el progreso en estado de conciencia de los componentes del grupo, lo que hace pensar que sea conveniente la formación de grupos homogéneos en este sentido.

XXXVII HIPÓTESIS DE LA OSMOSIS APLICADA A LOS ESTADOS SUPERIORES. En efecto, siempre se tiende a la evolución. Tanto más cuanto más elevado sea el estado alcanzado. Esto significa que la tendencia a evolucionar o madurar en el estado de conciencia máximo será también máxima, al menos en teoría. Pero, ¿cómo aspirar a mejorar lo que es máximo?

Las vivencias del nivel más alto vienen a resumirse en la etapa del "Yo real", mencionada por el yogui mundialmente reconocido R. A. Calle (1978, p. 159). Ahora bien, esta etapa, además de ser el más alto eslabón de autoconciencia del sujeto, se interseca con lo que denomina "Mente Universal" (p. 159). Lo

que significa que sólo este estado más alto -y no el resto- puede ser identificable con ella. De hecho, de acuerdo con los testimonios que de este estadio se recogen, el sujeto se experimenta como integrando al todo, fundiéndose absolutamente en el cosmos, respecto al que deja de existir exterior o interior, objeto o sujeto. Lo cual vendría a resumirse, un tanto torpemente, en una identificación con la Divinidad, en un "convertirse en Dios" (J. White, 1980, p. 15).

Ahora bien, si la tendencia es ésa, el proceso natural e innato es a mejorar y se mejora siempre de más bajos a más altos estado de conciencia (como hemos visto en el párrafo anterior), todo parecerá indicar que esa *ósmosis* en virtud de la cual tenía lugar la comunicación perfectiva entre sujetos, también tiene lugar entre el sujeto cuyo estado de conciencia es máximo y la Divinidad o el Absoluto. Esto, claro, siempre y cuando Dios disponga de algún *estado de conciencia máximo* respecto al cual el estado superior del iniciado pueda tender a homogeneizarse. ¿Cómo puede ser esto, si la Divinidad carece de mente? La respuesta tiene satisfacción, al acogernos a la hipótesis de Hermes Trismegisto (o Trimegistos), según la cual "todo es Mental"; afirmación ratificada por los estudios astrofísicos de sir A. Eddington, que concluía diciendo: "el Universo tiene una naturaleza Mental".

Esta hipótesis no se contradice con estas máximas vivencias, ni con la noción de Dios que desde ellas se percibe.

XXXIX RELACIÓN CON EL EGO. Algunas de las posibles relaciones de los estados de conciencia vienen definidas por las siguientes observaciones: a) En sí misma, la relación de posibles estados de

conciencia, o de la conciencia considerada en una gradación de estados, es una manifestación egótica; b) Sobre ello, las diferentes clasificaciones, con nombres distintos, observaciones, análisis, etc. son también repercusiones directas del ego de los autores que las desarrollaron y de quienes las siguen; c) De entre ellas, aquellas que aspiran a alcanzar cada vez más altos estados alterados, por métodos independientes del cultivo interior y/o basados en crecientes estratos de bienestar basados en la experimentación de sensaciones nuevas (ingesta de sustancias y elementos psicotrópicos estimulantes o depresores del sistema nervioso, avances perseguidos en las cotas de arousal, placer producido por secreciones de endorfinas, técnicas violentas y no naturales de (auto)inducción a situaciones de trance, búsqueda de algunas experiencias parapsicológicas, etc.) son indicios de un alto ego y una escasa maduración interior, por representar un mal uso de la idea general de que derivan, que tienden a distraer al sujeto y a la sociedad expectante, de su crecimiento e interfieren su evolución interior; un ejemplo más son obras pedagógicamente detestables como "Experiencias extracorporales en 30 días. El programa para lograr sensaciones insospechadas", de K. Harary, y P. Wein Traub (1990); d) La alícuota de ego es superior en los niveles más bajos, y las posibilidades y limitaciones de tránsito entre estos se deben al ego, en una importante medida; e) Si los distintos estratos de apego y dependencias egóticas son determinantes de los diversos estados de conciencia, también ser conceptuados éstos como "estados de ego" o de apego; así, por ejemplo, los fenómenos de apego pueden interpretarse desde este punto de vista, entendiendo que, en realidad, no estamos apegados al televisor, un "ismo", el campo o a tal persona, sino a los estados de

conciencia asociados a la representación de tales experiencias de conocimiento; f) Existe una excepción, localizada en algunos sujetos con más alto estado de conciencia, en aquellas personas con un gran potencial intelectual y un rasgo cognitivo dominante de carácter dialéctico, que son capaces de presentar, simultáneamente, una alta conciencia y un alto ego; g) También se verifican excepciones entre altos estados de conciencia (vivencias) y bajo ego (apego, dependencia), en algunas patologías psiquiátricas; h) Respecto a ciertas patologías, es preciso decir que: 1) Hay sujetos que, en virtud de una enfermedad mental, circunstancial o accidente traumático, acceden con mayor facilidad que otros normales a experiencias extraordinarias (no intencionales, no significativas de alto nivel de maduración interior); 2) Otros, presentan esa facultad en sus primeros años, perdiéndola después, mientras que otros la mantienen y transforman; 3) Desde otro punto de vista, hay que observar que un apego rígido a algún estado de conciencia (alto o bajo) puede entenderse como auténtica patología del ego o sesgadura de la conciencia.

XL EDUCABILIDAD. Todo lo propio al conocimiento humano es educable, y los estados de conciencia se componen, en última instancia, de conocimientos, experiencias y transformaciones emotivo-cognitivas. Por tanto, los estados de conciencia son educables. Ahora bien, si tratamos de estados de conciencia extraordinaria, habrá de reconocerse que su educabilidad se verificará, en la medida en que las enseñanzas coadyuvantes sean así mismo extraordinarias. En este contexto podemos interpretar las palabras de P. D. Ouspensky (1978), respecto a los métodos de desarrollo de la "conciencia

de sí": "Los hombres, al nivel de la conciencia relativa [ordinaria], no pueden descubrir estos métodos por ellos mismos; y que estos métodos no pueden ser descritos en los libros ni enseñados en las escuelas ordinarias" (p. 38).

Por su parte, J. Krishnamurti afirma, respecto a la "producción" de un estado de un "estado de atención" (o de conciencia) superior:

No se le puede cultivar mediante la persuasión, la comparación, la recompensa o el castigo, que son todas formas de coerción. La eliminación del temor es el principio de la atención. Existirá el temor mientras haya el deseo de ser o de llegar a ser, que es la persecución del éxito, con todas sus frustraciones y tortuosas contradicciones. Se puede enseñar la concentración, pero no se puede enseñar la atención, como tampoco puede enseñarse la libertad del temor. Así, pues, la atención surge espontáneamente cuando [...] hay un ambiente de bienestar, cuando [el sujeto] tiene la sensación de estar seguro, libre, y se da cuenta de la acción desinteresada del amor (en N. Caballero, 1978, p. 58).

Lo que parece apuntar a que la probable educación favorecedora de un estado de atención superior o un alto estado de conciencia debiera reunir unas características muy especiales, desde luego de muy distinta naturaleza a lo que de ordinario se conceptúa como enseñanza tradicional. Entre otros factores, porque el estado de conciencia superior no es un contenido de enseñanza, sino la única explicación posible que intuitivamente un aprendiz puede dar a las formas y conocimientos tratados en el marco de una

determinada comunicación didáctica, y observadas en una personalidad ciertamente especial o extraordinaria.

Un docente con un estado de conciencia o grado de evolución personal relativamente alto (en relación al promedio de los aprendices y respecto a sus colegas) infunde en los alumnos, normalmente, una actitud de respeto expectante y permanente, semejante -como ya vimos- al significado de la auctoritas latina, muy diferente, por cierto, a la idea de "autoridad" castellana. En relación a este fenómeno afirma el profesor E. Alfonso (1984): "Solamente en esta actitud puede surgir el amor admirativo del discípulo, que es la condición sine qua non para que éste capte intuitivamente el estado de conciencia del Maestro" (p. 59).

XLI RELACIÓN CON LAS METAS EDUCATIVAS. Las metas (fines, objetivos, finalidades, pretensiones, propósitos, imperativos, etc.) de la educación actual se agrupan alrededor de la formación integral de la persona. No obstante, esa educación, a pesar de emplear expresiones como "máximo desarrollo", "desarrollo pleno", "autorrealización", "perfeccionamiento", etc., prácticamente sólo se inscribe en un retículo dimensional determinado por los parámetros ideales siguientes: a) Bienestar del sujeto: Psíquico, social, a corto, medio y largo plazo, producido por la misma educación, de modo que le permita al aprendiz un mejor desenvolvimiento en el seno del sistema social, basado en su cualificación humana; b) Sentimiento (egocéntrico) de bienestar del alumno, con aquello que hace y producido por aquello que realiza; c) Logro de aprendizajes significativos, lo más profundos posible,

independiente de que coadyuven a apegos o dependencias no directamente favorecedoras de su madurez o evolución personal; d) Desarrollo pleno de capacidades, actitudes, habilidades, etc. para la conciencia ordinaria del sujeto, o para defenderse críticamente de las continuas agresiones e invitaciones a la deformación interior a que los sistemas sociales empujan de continuo; e) Desarrollo del sistema social al que el sujeto corresponde, con máximos intereses sistémicos.

De donde se deduce que nuestros fines educativos podrían completar su deficiencia fundamental hacia: a) El "más ser", en un sentido teilhardiano, que es lo que realmente sobre todo puede interesar al individuo consciente, por significar la promoción directa de su condición humana; b) La realización de las potencialidades asociadas a estados de conciencia extraordinaria e intencionales, más próximos a su maduración interior (ascesis) que a la cualificación apta para competir y salir adelante; c) La apertura de la estructura circular sistémica, hacia una espiral abierta cuyo norte y cuya flecha no sea otro que es ser humano, individualmente y como bloque integrado.

La razón fundamental de esta incomprensible carencia es la no consideración del concepto de ego, en toda su amplitud y con todas sus repercusiones. Las consecuencias de tales lagunas son: a) Una inmadurez generalizada debida significativamente a la misma educación; b) Una distribución de la conciencia de normalidad tal que, quienes acceden y se definen en un marco de conciencia extraordinaria, tienden a ser, o descalificados o ensalzados; de tal modo que, quizá lo natural coincida regularmente con el comportamiento

anormal.

Por otra parte, mientras predomina el estado de conciencia ordinario o normal, no es fácil profundizar hacia la búsqueda de algún método que facilite el tránsito hacia una mayor madurez. Lo ordinario es, con frecuencia, el espacio de acción que coadyuva a los múltiples trazos de círculos viciosos, a la larga, estériles.

Me produjo una gratísima sorpresa ver ratificada parte de la postura general mantenida en este parágrafo, en un libro de N. Caballero (1979), al expresar la necesidad de una educación basada en "desarrollar estados nuevos y superiores de conciencia" (p. 49). Como ya he dicho, la comunicación de estados de conciencia (en virtud de ese efecto osmótico que parece verificar la experiencia real), expresamente orientada a promover la madurez desde la profundidad del sujeto, y encaminada a estimular la profundidad desde la madurez docente, es o será, con toda seguridad, el gran marco (psico)lógico y pedagógico de la didáctica, como disciplina primordial del conocimiento y de la propia humanidad.

XLII RELACION CON LA COMUNICACION DIDACTICA. Los estados de conciencia son diferentes maneras de manifestarse la conciencia. Esa manifestación: a) Condiciona la comprensión de la propia conciencia; b) Define la personalidad de quien se manifiesta; c) Facilita la comunicación de quien se expresa; d) Incrementa y allana la descodificación de los mensajes. La pertinencia y relevancia de los estados de conciencia que de estos argumentos se desprenden son evidentes.

La relación de los estados de conciencia con la comunicación didáctica se asienta en las siguientes premisas: a) Mayor estado de conciencia significa, grosso modo, más madurez; b) La pretensión principal de la didáctica es la comunicación indirecta (estimulación, descubrimiento) y directa (transmisión, formación) de madurez, por medio del conocimiento; c) Es lógico, por tanto, que el hecho de que el docente disponga de un estado de conciencia superior al del alumno sea una condición sine qua non para la comunicación didáctica profunda (basada en la madurez); d) El mayor estado de conciencia viene definido, como ya se ha dicho, por la menor alicuota de ego; e) Los alumnos (especialmente niños y adolescentes de un modo natural, sin necesidad de prácticas por ensayo y error) están capacitados para diferenciar, inconsciente o preconsciousmente, la relativa presencia de conciencia o la ausencia relativa de ego del profesor, aunque posteriormente puedan recubrir sus conclusiones con formas diversas, dependientes de su bagaje cultural diferencial; (lo que no está al alcance de todas las personas es acceder discursiva, reflexiva y dualmente a la decodificación de esa observación inconsciente; observación que, si interesa al sujeto, suele descubrirse con el paso del tiempo, tendiendo en este proceso de traducción paulatina a su conocimiento objetivo); f) Normalmente, en la comunicación didáctica de conciencia a conciencia: 1) No hay intencionalidad; 2) Cualquier tipo de alumno es, a priori, una "antena viva" del estado de la madurez del docente; 3) Sobre todo es ese estado lo que la madurez del aprendiz va a absorber en profundidad, independientemente del contenido específico (materia) que enseñe; 4) Ese estado de conciencia se va a transmitir de un modo sobresaliente

a través de la comunicación, se quiera o no; 5) Tal comunicación no sólo es la suma de las llamadas verbal y no-verbal; sobre todo es la comunicación de inconsciente (docente) a consciente (alumno) y la de inconsciente (docente) a inconsciente (del alumno) la que más contribuyen a que tenga lugar; 6) Esta entidad abstracta pero tangible para el conocimiento, suele ser interpretada por el alumno y profesor como personalidad, carácter, profundidad, madurez, impresión general, etc.; sólo un análisis en profundidad acompañado de la necesaria madurez interior clarifica el resultado de la interpretación, orientándola al incremento del autoconocimiento debido a la (auto)comunicación esencial consigo mismo; 7) Enseñanzas técnicamente bien presentadas por docentes con estados de conciencia relativamente bajos o no superiores a los del aprendiz, tienden a no favorecer aprendizajes significativos; 8) Enseñanzas deficientes llevadas a cabo por personas de altos estados de conciencia, producen aprendizajes significativos centrados en la figura del profesor, que se convierte así en motivo principal de aprendizaje; 9) Se recuerdan mejor las enseñanzas de docentes con estados de conciencia más elevados; 10) El alumno tiende a interpretar que los profesores con más altos estados de conciencia les han aportado más que los de mayor alicuota de ego; 11) Los docentes con más elevado estado de conciencia experimentan más fácil y precisamente la empatía; g) El estado de conciencia sólo es comunicable intencionalmente, si: 1) Transcurre el tiempo necesario; 2) La didáctica se coloca en función del aprendizaje y de los requerimientos del estado de conciencia del aprendiz y su dinámica; 3) El aprendiz se muestra abierto, dispuesto y con firme determinación de aprender; 4) El momento psicogenético es propicio; 5) Su ego es

suficientemente escaso; 6) El nivel de conciencia del docente es significativamente superior al del alumno; h) La comunicación didáctica se traduce, por parte del alumno, en rechazo afectocognitivo, incomodidad, ausencia de empatía, confusión de roles, mera transmisión de información o apego fanático, cuando el docente no dispone de un ego menor o un estado de conciencia superior al del alumno; y, por parte del profesor, en mayor parquedad, fatiga y menor satisfacción, al sentirse rebasado por el alumno en algún sentido que no es capaz de diferenciar; i) La comunicación didáctica queda tanto más favorecida cuando el canal de comunicación de conciencia a conciencia entre profesor y alumnos se abre y se comparte; j) El establecimiento de esa respectividad basada en la ósmosis entre estados de conciencia diversos se facilita cuando el estado de conciencia (madurez) del profesor es superior al del alumno, y tanto más gratificante y madurador para éste, a priori, cuanto mayor es la diferencia entre ambos; k) Es posible, aunque no probable, que, aun verificándose ese requisito de relativa superioridad, por algún tipo de bloqueo afectocognitivo, no se establezca una comunicación didáctica satisfactoria; l) Desde el punto de vista de los estados de conciencia docente y discentes, la mayor expresión de la sinergia comunicativa didáctica es el establecimiento de un solo y englobador estado de conciencia compartido; ll) El estado de conciencia compartido es un estado alterado (provisional, coyuntural) que puede aparecer en momentos determinados de la comunicación didáctica, presidirla en su total duración, o incluso condicionar (generalizar) favorablemente las siguientes interacciones didácticas con ese profesor; m) En sentido estricto, se mantiene desde cada alumno con el docente; en más raras ocasiones engloba al grupo-

clase o a subgrupos; n) Podría conceptuarse como la mínima expresión del inconsciente colectivo intencional y formativo; o) Las variables de esta posibilidad son: 1) Ego de alumnos y profesor menos intenso que el correspondiente al estado de conciencia que puede compartirse; 2) Voluntad del aprendiz y del docente para el establecimiento de la conexión entre conciencias; 3) Madurez del profesor; 4) Aprecio activo del docente por el alumnado, y del alumnado por el docente; 5) Confianza en sí mismo; 6) Confianza en la potencia de los objetivos de enseñanza-aprendizaje; 7) Personalidad del profesor; 8) Formación didáctica del profesorado; 9) Capacidad de admiración y curiosidad epistémica de docente y alumnos; 10) Naturaleza de los conocimientos; p) A más alto estado de conciencia compartido: 1) Más profundidad comunicativa; 2) Más fertilidad en el aprendizaje; 3) Más densidad en el flujo de conocimientos intercambiados; 4) Más significativos y condicionantes son los aprendizajes; q) La altura de un estado de conciencia compartido tiende a comenzar en el nivel promedio de los estados de conciencia de los interlocutores (profesor con cada alumno, y, en su caso, profesor y estado de conciencia promedio del subgrupo, o profesor y estado de conciencia promedio del grupo clase); r) Una vez formado el estado de conciencia compartido, éste sólo puede crecer o elevarse dialécticamente (dialogicamente); es decir, sobre conclusiones mutuas obtenidas de la participación del docente y los discentes; s) Cuando se ha alcanzado un alto estado de conciencia compartido, los alumnos y los profesores opinan que la experiencia didáctica ha sido algo: 1) Más directo; 2) Más especial (resistente al olvido); 3) Más profundo; 4) Más natural (espontáneo, automático); 5) Más positivo; 6) Que ha requerido menos esfuerzo; 7) Que ha producido menos

fatiga; t) Se enseñan mejor conocimientos específicos, desde determinadas alturas de estados de conciencia compartidos; u) Se estudia (ejercita el conocimiento) mejor conocimientos específicos, desde determinados niveles de estados de conciencia compartidos; v) Cuando los estados de conciencia compartidos son más altos, se producen en alumnos y profesores más inducciones espontáneas, kairós, eureka, insights, gestalts, etc.; w) La comunicación de un relativamente alto estado de conciencia compartido es, en sí mismo, un valioso aprendizaje que tiende a ser actualizado, imitado o recomunicado por el aprendiz con otros interlocutores con los que pueda asumir un rol de superior conciencia, en una situación extraescolar y en un plazo de tiempo relativamente corto; x) La asunción de un estado de conciencia compartido, por un alumno, puede ser asimismo revertida en el propio bagaje de conocimientos, produciendo en ellos una reactivación significativa para la conciencia; y) Un estado de conciencia compartido puede elevar el estado de conciencia del profesor o del alumno.

Desde mi punto de vista, la existencia de un estado de conciencia compartido es el requisito del establecimiento de una comunicación didáctica, de tal modo que a más alto estado, más altas serán las constelaciones de conocimientos enseñados y aprendidos. Al mismo tiempo, podríamos concluir diciendo que la mayor altura del estado de conciencia compartido determina la mayor calidad de enseñanza-aprendizaje.

VÍAS DE EVOLUCIÓN DE LA CONCIENCIA: ALCANCE EN DIDÁCTICA

ANTECEDENTES. Las vías para la evolución de la conciencia, vías de conciencia, vías de meditación y crecimiento interior, disciplinas ascéticas, *espirituales*, etc. han sido, desde tiempo inmemorial, actividades, quehaceres, técnicas y rutinas cuya gran finalidad era el conocimiento, la experiencia y la transformación causadas por la evolución interior del practicante. Históricamente, pues, se remontan a la primera vez que el ser humano quiso mejorar su carácter o su personalidad con lo que hacía, fuera un deporte, su trabajo profesional, una afición, un arte o cualquier ocupación que se caracterizara por exigir del aprendiz una cierta disciplina. Observadas con perspectiva, puede decirse sin error que son fruto de la investigación que el ser humano ha desarrollado a lo largo de la historia del conocimiento. Han tomado

formas diversas en todas las culturas y en todas las épocas, y siempre han obedecido a una hipótesis común: la posibilidad de que su práctica, con su normativa, su prescriptiva, su técnica y sus requisitos, condujera efectivamente a una creciente evolución interior del principiante, o sea, a estados de conciencia superiores. Quizá, esa reflexión haya llegado en otras épocas a su punto culminante, en contra de lo que, aparentemente, pudiera dictar una lógica (dual) de la evolución.

JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA ACTUAL.

La consideración de vías para la evolución interior son acordes con la necesidad humana de vertebrar una gran parte de la vida sobre una ocupación sistemática preferente y continuada. Orientadas a este fin, su origen (obligación, necesidad, afición, etc.) es relativamente poco importante. El planteamiento de conocer lo más profundamente posible este procedimiento es compatible, a priori, con la organización social, que permite la posibilidad de mantener una ocupación (por ejemplo, laboral) relativamente constante. Por otro lado, tales vías se dirigen precisamente hacia el ámbito de evolución esencial que ninguna institución social cubre satisfactoriamente, lo que, a mi juicio, es otro argumento de pertinencia.

Nuestra perspectiva, orientada a la formación de los profesores, requiere reparar en cuatro aspectos centrales, sobre los que articularemos la urdimbre de esta parte de la investigación: a) Todas las vías de evolución interior más fiables comparten la necesidad de *despertar* aquellos conocimientos que conducen al sujeto a sensibilizarse por la cuestión, a pretender desegotizarse a priori, a querer transformar su

personalidad, a confiar en la posibilidad de potenciar su conciencia y a creer en la posibilidad de habilitarse a sí mismo, como principal sujeto, objeto e instrumento de aprendizaje para su propia evolución interior; b) Es importante destacar que, formalmente hablando, existe una concomitancia sobresaliente, que las valida desde sus fundamentos; en efecto, más allá de su diversidad aparente (contenido, peculiaridades, cultura social a la que se adscribe, técnicas, etc.), comparten su razón de ser (educación y dominio del ego) y su finalidad (superiores estados de conciencia debidos a un crecimiento interior, causado por su correcta práctica); c) Ambas bases concomitan con la fundamentación de la didáctica y la formación básica del profesorado que aquí se presenta y que le es propia; d) Conviene notar que es posible que la *educación del ego* mediante una didáctica fundamentada en este concepto y unos profesores preparados para ello, aunque pueda calificarse de "verdadera educación", como decía J. Krishnamurti (1983) es algo que evidentemente no interesa promover, porque no depende ni desemboca en la satisfacción de imperativos sociales de naturaleza sistémica y no educativos que, en más ocasiones de las debidas, hace suyos la escuela.

SOCIEDAD, INTERIORIZACIÓN Y DIDÁCTICA. Las actividades y prácticas didácticas ordinarias pretenden, sobre todo, rendimiento, satisfacción de la obra bien hecha, una serie de aprendizajes puntuales, desarrollo de capacidades, enriquecimiento personal, capacitación para una futura profesionalización, ganancia económica, bienestar, etc. Es decir, metas analizables en términos de niveles de amplitud de conciencia 2, en última instancia vinculados a necesidades del ego social o particular, en

tanto que significativamente desconectadas con la evolución humana. La educación y la didáctica, normalmente, no filtran ni se cuestionan el modelo de progreso social, ni, en consecuencia, se dan por aludidas de un modo especial. Y: a) O justifican la presencia de planteamientos muy egotizados como algo inevitable; b) O los fundamentan partiendo de su necesidad o conveniencia social; c) O, por último, declaran intenciones en sentido contrario, sin articular medida alguna que contraríe la inercia y el ritmo frenético inherente a la modernidad, cuyo norte esencial no se plantea, pero que todos compartimos y por el que todos competimos.

Esta forma de actuar del ser humano suele apuntar a dos grupos de objetivos a la vez: a) Un incremento de seguridad psicosomática y de quietud interior; b) Un perfeccionamiento técnico, práctico, etc., destinado (circularmente) a satisfacer la inseguridad de fondo y a consolidar, desde cada ámbito, la sociedad sistémica.

Desde las aulas o los diversos marcos didácticos, no se promueve una línea de cambio formalmente distinta. Desde pequeño, al niño se le vuelca a su exterior, se le desdobla hacia un casi exclusivo mirar hacia afuera de lo que hace y lo que estudia cada día, que le *desconecta*, curso tras curso, del contacto y la experiencia con su interior. La natural tendencia a la interiorización, a la más exquisita *mística espontánea*, es saturada y sustituida por la burda identificación con la circunstancial *oferta de refuerzos y de inducción a la egotización*, que casi siempre acaba por restringir su conciencia.

La didáctica normalmente sólo coadyuva a

adquirir, mantener y desarrollar la existencia, con el precio de la falta de cultivo de la esencia. Por lo que podría realizar, y no por aquello que practica, la didáctica es la gran responsable de que, en los centros oficiales de enseñanza-aprendizaje, no se llegue más allá de la interposición de contenidos y más contenidos del inmenso universo objetual, entre el conocimiento ordinario y la experiencia de la profundidad del yo. Y suele ocurrir, en consecuencia, que el estudio de lo externo no satisface del todo, porque es artificialmente excesivo; y que el estudio de sí mismo tampoco satisface, porque se trata normalmente de un proceso que no se suele iniciar, y para el que tampoco se ponen en función los conocimientos externos.

En su lugar, la mecanicidad aflora, invade y toma posesión de las inteligencias, inutiliza las conciencias, mientras los profesionales de la didáctica (alumnos y profesores) comienzan a cuestionarse por la razón de su existencia, y su relación con la actividad que desarrollan. Algo hace intuir que existe un exceso de actividad de una naturaleza a costa de algún género de experiencia más profunda que no se realiza. Algo le dice al ser semiconsciente que, además, por esa vía exclusivamente ordinaria no se llega, es muy raro llegar a lo que intuye. Puede ocurrir que la persona del profesor y del alumno joven o adulto (desde bachillerato es algo común) tiendan a *apostar doble* contra *nada* por los contenidos propios de su exterioridad, con el formato institucional más propicio a priori. Sin embargo, honestamente considerado, suele suceder que:

La fe, la religión, la filosofía, la palabra de otros, nos pueden dar una pequeña motivación para la búsqueda de esa razón de la existencia; sin

embargo, si no experimentamos nosotros mismos, aunque sólo sea un mínimo, uno de estos flashes, es probable que pronto caigamos en el hábito y en la rutina en cualquier disciplina y confundamos los medios con el fin (F. Díez, 1990, p. 93).

Y, quizá profundamente motivado por la ansiedad latente debida a complejos de culpa, causado por no haber llegado al desarrollo personal pleno (según la hipótesis humanista de Rollo May), bien empujado interiormente por ciertas represiones reactivas, puede ocurrir que: a) El buscador renuncie a la inquietud de ningún tipo y aprenda a convivir con una alícuota de angustia; b) Niegue la existencia de la posibilidad de madurar directamente a partir de ninguna disciplina; c) Rechace la discrepancia entre posible evolución y no-evolución, y se deje de preocupar por el particular, para que su inquietud descienda; d) Distorsione alguna de sus ocupaciones habituales, hasta lograr percibir en ella una vía de evolución, cuando quizá no se trate en realidad más que de una vía de egotización; e) Se refugie (sublime) en el trabajo, para evadirse de la inquietud producida por la sospecha de la probable existencia de una vía de experiencia esencial; f) Asuma como principal la identificación con algún "ismo" establecido, aunque no le satisfaga realmente (inconscientemente); g) Se fije a sí mismo en el interés dual entre su quehacer profesional y sus vías de búsqueda profundas; h) Adopte la posibilidad de que exista una forma de acceso directo a la promoción de la madurez profunda, compatible con las prácticas de la vida cotidiana.

Si prevalece alguna de las alternativas que no sea la última, el profesor normalmente puede no saber salir del bucle (esto es, transformar el círculo en

espiral dotada de eje de progresión y elevación), y el alumno se da cuenta de que su profesor (si no es excepcional) no podrá ofrecerle algo diferente a contenidos objetales ("curriculares") que la sociedad estima; en los mejores casos, cierta orientación escolar y personal, y alguna muestra esporádica de buenas maneras que reconforte su autoconcepto o que estimule sus relaciones sociales.

Quizá años más tarde del fin de la relación con ese profesor, el deseo de experiencia esencial no habrá acabado en aquel alumno, ni tampoco en el docente. La satisfacción del deseo de competir, de sobresalir respecto a los demás, o incluso de colaborar, no resultará satisfactoria; la angustia existencial, desarrollada a la par de la formación profesional, seguirá presente, aunque ya se hayan articulado mecanismos de defensa para amortiguarla; la ausencia de una conciencia (sentido de la vida amplio y beneficioso para la comunidad humana) más elevada seguirá destacando por su ausencia; el reforzamiento positivo provocado por la presencia de seres queridos y de ganancias emocionales o materiales más bien inmediatas aliviarán, como de costumbre, pero no cubrirán jamás el vacío de la posible evolución que no se alcanza; la necesidad de autoprotección y de defensa de lo propio, tenderá a llenarlo todo; ya con ciertos años, se apercibirá de que, de continuar así, la jubilación no será más que un hundimiento, procedente de una "neurosis noogénica" (V. E. Frankl, 1965) que rubrique una vida interior y original todavía inédita.

Aunque la sociedad, desde su dinámica de sistemas, beneficia la quietud de este tipo de procesos, o bien su satisfacción con alternativas institucionalizadas (quizá porque se entienda como una

clave tácita de rendimiento y de continuidad de las formalidades y de incremento de los ritmos), insisto en que debe reconocerse como muy parca y pobre para la condición humana. El mantenimiento del nivel de conciencia ordinaria en esta amplitud 2 no considera, como ya vimos, la dimensión de la evolución. Con lo que, traducido a la geometría del apartado anterior, esas actividades y prácticas cotidianas exentas de la dimensión 3 equivaldrían a una figura plana no orientada por esfuerzo convergente alguno.

Como afirmaba el maestro Zhuang zi (1987) (uno de los tres grandes clásicos taoístas) o el filósofo contemporáneo J. Krishnamurti (1972, 1983, 1989, 1989b, 1991) (ver también P. Jayakar, 1990) , todas las personas son maestros en potencia, y están a priori capacitadas para ser "alevines de discípulos" como "maestros de experimentados".

La didáctica, en especial, y la educación, en general, deberían fomentar el gran cambio de actitud hacia la evolución. Para ello, lo más práctico (y a la vez lo más profundo) sería lograr la síntesis dialéctica entre su práctica y la necesidad de indagación y conciencia esencial. O sea, detectar la vía de evolución de la conciencia que, realimentada con comportamientos conscientes (no egotizados), estimule la evolución personal, tanto en profesores como en alumnos.

Procederemos a reflexionar, desde este análisis preliminar, sobre los requisitos formales necesarios para que la didáctica sea capaz de favorecer la emergencia de especialistas en evolucionar desde su actividad teórico-práctica, con la finalidad de tener

aquello que se haga como andadura hacia un imprescindible "más ser", en lugar de un no del todo satisfactorio bienestar.

CONCIENCIA Y COMPORTAMIENTO CONSCIENTE. Por la conciencia se cae en la cuenta más plenamente del fenómeno de la existencia, bien globalmente o aplicado a cosas o hechos. En un primer paso, abarca, por tanto, una faceta comprensiva y gnoseológica. Cuando la conciencia está arraigada suficientemente, en un segundo momento la comprensión consciente se transfiere a la vida como comportamientos conscientes. Idealmente, en una tercera fase (dialéctica), las acciones validan, modifican e incrementan la conciencia original.

No obstante, aunque el descubrimiento de la presencia de la conciencia en uno mismo suele ir acompañado de cambios de comportamiento de muy distinta índole, no es tan frecuente que el sujeto consciente los oriente para intensificar, clarificar, expandir o interiorizarse todavía más y mejor, dentro del marco de un continuo y consciente autoaprendizaje. Quienes, voluntaria o involuntariamente, una vez alcanzado cierto nivel, se regocijan en su aparente progreso y aquietan su interior, dejan de querer aprender y pierden por ello, en gran medida, la motivación necesaria para seguir buscando el modo de estimular su conciencia por medio de su reflexión y su comportamiento. Podrán ser relativamente (normativamente) conscientes, pero su evolución estará egotizada (hipotecada por autolimitación).

Hay también quienes, tras un cierto ascenso en el camino de su evolución personal, interpretan esa elevación de su andadura como acicate para seguir

inquiriendo, dudando y buscando. Por no creerse en el *último estadio*, en la *verdad*, en la meta o en la mejor opción, asumen el rol íntimo y necesariamente humilde de permanentes aprendices, porque todavía buscan con naturalidad, aunque nadie (ni siquiera los profesionales de la educación) les haya sugerido la conveniencia de tal actitud. Por su condición de sinceros estudiosos, sólo éstos podrían aspirar a un mayor desarrollo interior. Sólo quien previamente ha sido un buen (auto)aprendiz, es capaz de llegar a un nivel de evolución satisfactorio.

LA EXPERIENCIA DE ORIENTE. En la consideración ambiciosa y optimista de una práctica *como vía formal de evolución interior (versus* para el enriquecimiento egótico), la tradición oriental lleva a la occidental una considerable ventaja histórica, desde sus grandes valores personales (I. Shah, 1990).

Para algunos lo oriental, dentro de la denominación "Yoga", tiene un cierto aire de ciencia ficción, de algo importado de países propicios a la pasividad y al ensueño, etiquetados de ausentes, místicos y descomprometidos. Esto no implica que quienes así acusan no entiendan ni remotamente cuál es la forma más eficaz de presencia, qué es la mística y qué papel juega en el desarrollo "normal" de toda persona que se considere normal, ni qué supone un compromiso real (N. Caballero, p. 15).

Aunque toda generalización sea en última instancia una reducción, la historia confirma que, en lo que se refiere al conocimiento humano (en su vertiente más profunda o espiritual), la pauta comportamental de Oriente ha sido diferente de la de Occidente. Probablemente, el inicio de esta diferencia en sus

características formas de abstracción directa comience en el lenguaje, si admitimos la influencia que éste puede tener en la cultura individual y social. Muchas lenguas orientales, como la china, son ideográficas (M. Granet, 1968). "La escritura china, pues, no reproduce sonidos, sino evoca ideas" (M. Antolín Rato, 1977, p. 16). En un sentido parecidamente diferenciador se pronuncia E. Aster (1956), al analizar el pensamiento chino "en su original alianza de abstracción e intuición": "El pensamiento chino se mueve en símbolos de conceptos abstractos, y al mismo tiempo posee una fina comprensión para los sentimientos que despiertan esos símbolos" (p. 48).

Sea influido en alguna medida por ello o por otras variables, los descubrimientos alcanzados por la historia de Oriente sobre la evolución de la interioridad del ser humano son verdaderamente admirables. Por tanto, aunque en otras vertientes pueda considerarse bastante cierto que haya permanecido *parado* durante 4000 años, en lo que respecta al conocimiento de las vías de evolución de la conciencia humana, o el aquietado es Occidente, o a Oriente se le debe considerar el sector aventajado.

C. G. Jung (1986) lo expresa observando que Oriente se ha detenido más en la observación de las correspondencias y vínculos entre el "yo" (en su contexto, aproximable al ego) y el "Sí-mismo" (en su contexto, semejante a conciencia):

Las relaciones cambiantes entre estas dos cantidades, el "yo" y el "Sí-mismo", representan un campo de experiencia de la conciencia introspectiva del Este explorado hasta un punto poco menos que inalcanzable para los seres humanos de Occidente

(pp. 12, 13).

Pero esta ventaja no debe entenderse de otro modo más que como posibilidad de aprendizaje para una mejora profunda de la parte menos interiorizada desde la consideración inicial del método o la manera de la que lo está más. Consideración que, para ser consecuentes, no puede hacerse de otro modo más que a través de su experiencia. Lo dice el mismo autor: "La filosofía oriental, tan diferente de la nuestra, representa para nosotros un don sumamente valioso, un don, sin embargo, que 'debemos alcanzar para poder poseerlo'" (C. G. Jung, 1986, p. 12, 13).

Hablando de generalidades y salvando las imprecisiones en que una descripción global de esta naturaleza siempre incurre, podría afirmarse que, probablemente, Occidente ha evolucionado menos en este aspecto porque se ha detenido más en el análisis de los contenidos sabidos, mientras que Oriente lo ha hecho con preferencia en la síntesis de los conocimientos experimentados. En gran medida puede considerarse que ello ocurre, si se percibe una de las grandes diferencias gnoseológicas entre uno y otro: Mientras que el Oriente ha buscado más la esencia del sujeto (sí mismo), Occidente ha estado tradicionalmente más volcado al estudio sistemático del universo objetual. Para explicar esto, podemos servirnos del siguiente analógico geométrico: dada la circunferencia de la vida, el primero ha medrado pretendiendo rodear (aditivamente) la circunferencia de lo existencial, de lo circunstancial, de lo impermanente, siempre hacia adelante y hacia lo más complejo; mientras que el segundo lo ha hecho dirigiéndose (sustractivamente) al centro de la circunferencia de lo esencial, de lo permanente, de lo

propio del sujeto, hacia arriba y hacia lo más sencillo.

En otra obra, C. G. Jung (1988b) realiza otro análisis sobre la forma de representación intelectual china del presente, que nos puede servir para terminar la ilustración analógica: "En tanto que, cuidadosamente, la mente occidental tamiza, pasa, selecciona, clasifica, separa [quizá los puntos de la circunferencia], la representación china del momento lo abarca todo [quizá la circunferencia contemplada desde el centro], hasta el más minúsculo y absurdo detalle, porque todos los ingredientes componen el momento observado" (p. 24).

Siempre hablando en términos de categorías reducidas a lo inmediatamente comprensible, podría decirse que Occidente se ha detenido más en el área del conocimiento socioprofesional, y Oriente más en la del cultivo personal. Si la hipótesis neurológica de la diferenciación funcional de los hemisferios cerebrales (A. L. Wigan, 1844) fuese plenamente cierta, como suponen científicos como M. Claessens (1989, p. 62, adaptado), podría confirmarse que el primero es una cultura del hemisferio izquierdo del cerebro, mientras que Oriente lo es del hemisferio derecho.

Para K. Kodowaki (1980), Oriente ha oscilado tradicionalmente desde el cuerpo a lo espiritual, mientras que Occidente ha crecido desde lo espiritual al cuerpo. C. G. Jung tradujo esta apreciación argumentando que, lamentablemente, los occidentales habíamos contagiado a los orientales de por el tener. M. Lerner (1991) resume su hipótesis jungiana de las diferencias de arquetipo, sobre un analógico explicativo más artístico: el arquetipo occidental

quedaría bien representado con la figura del "pensador de Rodin", y el oriental con la imagen sedente de Buda: "Occidente piensa, Oriente contempla" (p. 10).

Profundizando en dirección a las causas epistémicas de tal diferencia, digamos, con N. Caballero (1979), que: "El hombre occidental no se sabe ni estar quieto ni callar. Ha perdido la capacidad porque no ha sentido la necesidad. No ha sido un valor cultural persistente ni fundamental el de la soledad" (p. 60).

Con, y por todo ello, el "universo mental" de Hermes Trismegisto ("El kybalion") llegó antes que el de Sir A. Eddington y la física teórica contemporánea, como él mismo reconoce; la *expiración e inspiración* de Bhahma, que las teorías del "Big bang" y el "Big crunch"; el "Ramayana" que la "Iliada"; las tesis del "Shobogenzo", del maestro Dogen Zenji, que "El ser y el tiempo", de M. Heidegger; la *psicología profunda* del yoga, que el psicoanálisis o la psicología humanista; los môndos (diálogos profundos) *zen*, directamente encaminados a aleccionar la conciencia del aprendiz, que la más exquisita comunicación didáctica convencional. También lo hicieron la matemática (conceptos 0 y 1, o el álgebra), la cirugía ocular (operaciones de cataratas en la India), el naturismo y el ajedrez. Además:

Las doctrinas del transformismo de Lamark y Darwin, el principio de conservación y transformación de la materia y la energía, cuanto pensaron después Pitágoras, Platón, Aristóteles, Santo Tomás, Bacon, Leibnitz, Espinosa (sic), Kant, Hegel hasta llegar a los días de James y Bergson, todo está apuntado como un esbozo y

tiene su embrión definido en diversos pasajes en prueba de que como la religión tuvo la filosofía su cuna en el antiquísimo suelo de la India (F. Climent Terrer, s/f, p. 38).

Aunque inmediatamente pueda sospecharse de este modo, no ha sido intención de estas breves líneas establecer una diferenciación dual entre las dinámicas de uno y otro. Más bien, lo contrario: Volviendo al analógico del capítulo anterior, como de lo que se trata es de encontrar el método de mutar la circunferencia (bidimensional) en espiral (tridimensional), hay que llegar a ese eje para poder "tirar" de él hacia fuera. La solidez de la trayectoria siempre ha correspondido a Occidente, pero la rectitud de la elevación siempre ha sido más consciente en Oriente. Por todo lo dicho, los dos son imprescindibles y, por encima del análisis estéril de su constelación de diferencias, ambos arquetipos son formas de vida susceptibles de alta complementariedad.

Aun así, hay algo cierto que se dejaba traslucir al principio: en el estudio cuidadoso y profundo del ser humano, Oriente siempre se ha caracterizado por la complementariedad y la convergencia. (Quizá, en efecto, el centro de la circunferencia sea el punto más universal de cuantos la definen.) Líder de ello es el caso de Japón, al cual están siguiendo otros. En efecto:

En los Orientes ya citados, la complementariedad, es lo común. Pero en donde llega el más alto grado, a no dudar, es en el Japón. Allí, el shintoísmo, el taoísmo y el budismo viven en simbiosis interna y externa, siendo las luchas

religiosas casi desconocidas. [...]

También en esta línea de complementariedad, existen en Occidente mentes abiertas. Verdaderos filósofos, científicos y poetas. Tales como Goethe, Víctor Hugo, Bergson, Calderón, Teilhard de Chardin (C. Vela de Almazán, 1984, p. 25)

Esta actitud no fragmentaria de lo exterior, y entre lo exterior y lo interior, ha sido lo que le ha permitido entender de un modo más rápido el camino a la evolución de la conciencia, y ha intensificado de un modo sobresaliente el desarrollo de muchas prácticas cotidianas, como vías de crecimiento interior. A favor de esta nueva inercia se encuentra el futuro, como el presenta va verificando día a día: cada vez con más inquieta seguridad prima la convergencia de sendas variantes de conciencia (cada una de ellas egotizada a su manera), como ya adelantara P. Teilhard de Chardin (1974b), al tratar lo que denominaba las "rutas del Este y del Oeste".

Muchos son los autores que parecen coincidir en que: "El objetivo de las prácticas orientales es el mismo que el del misticismo occidental" (C. G. Jung, 1986, p. 12). Y ese objetivo es la evolución personal, abordada de la manera más directa y certera posible. Por tanto, es éste un punto de convergencia o articulación en el que caben todos los enfoques honestos desde el hereje M. de Molinos (1993) hasta el Rdo. Padre Fr. A. Arbiol (1772). Y, aunque la mística haya aparecido a los ojos de la gente del pueblo más bien como una especialidad esotérica poco conocida, reservada a unos pocos (no se sabe si *elegidos*, inadaptados o excepcionales), quizá sea función de la didáctica y la formación del profesorado estudiarla en sus aspectos formales, porque todo

parece indicar que apunta y consigue dar en un blanco que, por estar relacionado con la interiorización y evolución personal, no debiera serle ajeno.

PERTINENCIA EN DIDÁCTICA. Por la práctica de una actividad puede llegarse al control suficiente, a la pericia, a la comprobación de una teoría, al dominio y a la maestría. La didáctica, sea en relación al trabajo de los alumnos o en la formación del profesorado, no ha ahondado hasta el último nivel, tal y como lo entenderemos a continuación. Por maestría en una vía específica, entiendo el dominio del arte de la (auto)educación del ego, desde una práctica considerada para ello. Cuando tal actividad se realiza intencionalmente para promocionar la evolución de la conciencia, la práctica puede conceptuarse como una vía evolución o, eventualmente y en último término, de maestría. (Quizá uno de los motivos inconscientes de toda práctica, actividad y esfuerzo humano es hacerlos valer como instrumento o vía de maduración, y no como mera ocupación.) Entonces, las vías son recursos formales para la educación (autodisciplina, control y comprensión) del ego y la estimulación de la conciencia. En conclusión, no todo maestro (docente) es un maestro de sí mismo (su ego); para ser un auténtico maestro, no es imprescindible dedicarse a la enseñanza; pero el profesor debe tender a ser lo más consciente posible, no tanto como parte de su formación, sino como fundamento de ella.

Lo mismo puede explicarse con otras palabras. Podríamos considerar sucesivos niveles de evolución, en lo que a los comportamientos se refiere, desde el punto de vista de la complejidad de la conciencia: a) Práctica: Hace referencia a la ejecución de la actividad; b) Experiencia: Hace referencia a la

reflexión sobre la práctica; c) Transformación: Hace referencia a la modificación interior debida a la reflexión sobre la experiencia; d) Conciencia: Hace referencia al conocimiento y (auto)orientación del proceso de transformación, para la evolución personal. Los dos primeros niveles (práctica y experiencia) son más frecuentes, y podríamos por ello aglutinarlos dentro de la categoría de lo ordinario. Cuando el profesor o el alumno aportan actividades de este tipo a la sociedad, enriquecen su práctica y su experiencia, y la práctica y la experiencia social. De este modo, intensifican todo tipo de aplicaciones pero no estimulan necesariamente algún tipo de cambio radical hacia la evolución. Los dos últimos niveles (transformación y conciencia) son excepcionales o extraordinarios. Cuando las prácticas del profesor y el alumno se desarrollan en ellos, y las aportan a la sociedad, lo que ofrecen y aprenden (al comunicarlas) es transformación y conciencia. Por ello, pueden favorecer con mayor probabilidad el cambio social hacia la evolución. Los dos primeros son los que normalmente tiene como objeto de estudio la didáctica actual; los dos últimos son los que en cualquier vía de evolución se tienen más en cuenta. Luego, quizá pueda admitirse como dudoso a priori que una disciplina de menor complejidad pueda valorar la pertinencia de otra que lógicamente le supera. Puesto que le supera y por tanto también le incluye en alguna medida, es cierto en sentido estricto que, a la vez, la teoría y la práctica de las vías de evolución es pertinente y no-pertinente para la didáctica, percibidas desde el punto de vista de su desarrollo actual. Desde un punto de vista lógico, en todo caso, no está en las mejores condiciones epistemológicas para enjuiciar esta cuestión. Es el primer argumento en favor de su pertinencia.

Así como para la práctica del estudio existen las llamadas técnicas de trabajo intelectual, destinadas a rentabilizar el esfuerzo del estudiante, desde las más remotas épocas y culturas han existido vías para la práctica de la conciencia y la evolución interior. Si, según todos los manuales de didáctica y de orientación educativa, la práctica del arte de enseñar tiene como principal ramo de finalidades la mejora del alumno y del profesor como profesionales y como personas, ¿no es precisamente esto lo que la historia y, últimamente, la psicología demuestra que tales prácticas producen?

Personalmente, diría algo más. Si existiera alguna sombra de sospecha sobre la pertinencia de tales fundamentos metodológicos para la mejora de la conciencia humana, ¿no sería lógico sospechar que detentan una no-pertinencia mayor a priori la inclusión en la educación de los fundamentos metodológicos de investigación normalmente empleado para la observación de paramecios?

A mi modo de ver, es importante no confundir la posible *impertinencia* con la posibilidad de enriquecimiento de un deteriorado panorama, desde la consideración de una relativa novedad. No sólo es ilógico (antinatural) poner en entredicho la relevancia en didáctica del estudio de las vías de evolución: es que el estudio, la investigación y la enseñanza que sobre el particular habrían de realizarse -por la coyuntura histórica y cultural, por su fundamentación, por su finalidad, metodología e importancia, materia de investigación y estudio de interés preferente. Es cuestión de tiempo. Pero ojalá la didáctica, sea capaz de coordinar su indagación -y no tanto la psicología, la religión, la filosofía, la sociología o la antropología- porque tratamos del estudio no-parcial y en

profundidad de unos fundamentos metodológicos susceptibles de comunicación masiva para la mejora madurativa del ser humano. Y ello, aunque actualmente no lo esté siendo mucho, ha sido y será siempre didáctica.

Desde hace pocos años, la psicología (psicoterapia) está haciendo propio, a fuerza de trabajar *en exclusiva* (sin competencia) sobre tales formas de entender el acceso a una serie de estadios y niveles de conciencia. Pero, como era de esperar, se ha detenido más en los resultados que en las vías de acceso a ellos. La didáctica, en cambio, no se plantea nada parecido, porque ni siquiera sabe que exista. V. E. Frankl, A. H. Maslow, S. Grof, A. Watts, K. G. Dürckheim, P. Brunton, etc. son algunos nombres de destacados investigadores contemporáneos sobre el particular. Pero si la didáctica no interviene, el trabajo de este sector de la psicología está condenado a la esterilidad, o, como mucho, a la satisfacción de la inquietud de unas cuantas inteligencias curiosas ("neomísticas") que contribuyen a "engordar la criatura" (lo cual no es poco).

Desde mi punto de vista, lo más conveniente es que los investigadores (sobre todo, psicólogos) ocupados en desentrañar estas cuestiones, profundicen aún más de lo que ya lo han hecho en el "análisis transversal" de la conciencia (estados de conciencia); y que la didáctica ahonde en el "análisis longitudinal" de la conciencia (vías de evolución), para relacionar las conclusiones psicológicas con otras investigaciones destinadas a descubrir los fundamentos epistemológicos e históricos de los modos de cultivo de un más evolucionado ser humano. La cantera, evidentemente, está en Oriente.

Evidentemente, no se pretende la formación de especialistas en yoga, tantra (del radical "tan", extensión, desarrollo), aikidō o zen, sino la presencia abundante de profesores cultivados que conozcan bien los fundamentos metodológicos de éstos y otros caminos y andaduras de evolución, para poder transferirlos con éxito a su propia formación permanente y a la de los alumnos a su cargo, o a otras actividades no profesionales que se quieran adoptar como vías de evolución interior.

VÍAS DE EVOLUCIÓN DE LA CONCIENCIA: CARACTERÍSTICAS FORMALES

PRÁCTICAS FORMALIZADAS COMO VÍAS.

Las clásicas vías orientales de evolución de la conciencia han sido enseñadas por Occidente durante estas últimas décadas de un modo diferente, tanto en lo que respecta a su finalidad como a su conceptualización. Así, han sido admiradas, revisadas, analizadas, recompuestas, acomodadas, ampliadas, investigadas e incluso cambiadas de denominación, para adaptarlas lo mejor posible a las psicologías occidentales. Lo que menos se ha hecho es practicarlas debidamente.

A la investigación de estas formas educativas de acceso al crecimiento y la evolución interior han contribuido parcialmente lo que J. A. Calle Guglieri (1978) llama "vías de control psicosomático":

sofrología, hipnotismo, bioenergética, entrenamiento autógeno de Schultz, la psicosis, de Assagioli, la meditación trascendental, el biofeedback, la psicocirugía, el control físico de la mente, de Rodríguez Delgado, etc. (pp. 187, 238, adaptado).

A estas líneas de trabajo, debemos añadir y considerar de un modo excepcional otras, protagonizadas por ilustres profesores y catedráticos, cuya convergencia y calidad evidencian que, actualmente, un gran movimiento de preocupación y ocupación por el ser humano está emergiendo de un modo generalizado en todos los ámbitos. Me refiero específicamente y entre otras, a la "psicoterapia iniciática", de K. G. Dürckheim (1982, 1982b, 1886, 1987, 1988) (ver también J. Castermane, 1989), más centrada en el análisis de la experiencia y la transformación interior; la "pedagogía ascética", de V. García Hoz (1946); la "psicología transpersonal", iniciada por A. H. Maslow (1985, 1987, 1987b), centrada en el análisis psicológico, y por K. Wilber (1989), en su vertiente sociológica; la denominada "psicología transcultural", próxima a la cual podría situarse al eminente psicólogo M. Yela (1993); la "psicología de la integración y la totalización", de N. Caballero (1979); el "pensamiento totalizado o uno-trino", de S. García-Bermejo (1989, 1992); la "pedagogía silenciosa" de J. Rof Carballo (1986); la "pedagogía iniciática" de E. Alfonso (1984); el "humanismo de la creatividad, la unidad y la solidaridad", de A. López Quintás (1991, 1993); la "psicología de la unidad", e A. Lafourcade, la "psicología de la autorrealización", que inspirada en el marco de la psicología transpersonal ha sido retomada últimamente por el profesor J. L. Pinillos (quien, dando una conferencia sobre el tema, tuvo

conocimiento de la concesión del sillón correspondiente en la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas), etc. A todas las cuales intenta complementar nuestra investigación, centrada en el ego y la conciencia, y destinada a la fundamentación del conocimiento del profesorado.

Actualmente está creciendo de un modo sorprendente la popularidad de la convergencia cultural ("contracultura", lo llaman, aunque otro tipo de lectura de convergencia, como es la nuestra, pueda tenerlo como un umbral de "supercultura", siempre y cuando la observación no permanezca en la mera anécdota expresiva). Son buena muestra de ello la apertura de editoriales y la publicación de obras, básicamente ocupadas con la mística; la creciente investigación sobre la iniciación chamánica o los fundamentos de la práctica del tantra (técnica de meditación y expansión de la conciencia, que ha permeado desde tiempos inmemoriales las formas filosóficas de la India); la difusión del yoga; el interés por el zen (japonés) (o xan, en chino) o por la meditación en general; la curiosidad por el ikebana o kado (vía del arreglo floral); el chado, cha no riu o cha ne yu (vía del ceremonial del té) (J. Rodríguez Tsuzu, S.J., 1954; K. Okakura, 1990); la belleza del zen gu (vía de la pintura), el kodo (arte de los perfumes), el famoso Nô (vía del teatro), la perfección del zen ryori, shojin ryori o fucha ryori (arte culinario), la suavidad y belleza del wu-tang-shu o el tai-chi (vía de la mano suave, o lucha del acto supremo), bases de las artes marciales chinas, el fondo del budo (vía del guerrero, o vía del arte del combate, por la que se conoce el conjunto de artes marciales japonesas, como el judo, o vía de la suavidad, el karatedo, o vía de la mano desnuda, el kendo, o vía de

la espada, el kyudo, o vía del tiro con arco, etc.), la nobleza del bushido (vía del samurai, proveniente de la fusión de budismo y shintoísmo), el autodomínio en el shodo o shedo (vía del arte de la caligrafía), el kung fu (vía del arte de maestro, en cualquier arte tradicional chino), el Butsu do (vía de Buda), etc.

Refiramos algunos casos concretos de personajes históricos y de vías tradicionales, a modo de ejemplos introductorios:

I VARIOS. Muchos personajes famosos han desarrollados vías de un modo propio: La vía de Lao zi era el Tao. La vía de Buda era la meditación sedente. La vía de Sócrates, por medio de la cual evolucionó en gran medida, era la intuición intelectual, realizada como la "voz interior" que menciona Eutifrón (Platón, 1983, p. 37), o el daimón (genio, espíritu divino) que le guiaba en los momentos críticos de sus discursos; La vía de R. Maharsi (1986, 1987) era el vichara (indagación del ego).

II VÍA DE LA TÁCTICA. M. Musashi (1984), maestro en el arte marcial de la vía de la táctica, reflexionaba así sobre otras vías, comparándolas con la suya:

Antes que nada, para dar un sentido claro de la Vía, quiero decir lo siguiente: En el Budismo, la Vía ayuda a los hombres. En el Confucionismo, la Vía corrige las letras. En la Medicina, la Vía cura las enfermedades. Algunos poetas enseñan la Vía de la poesía. Los artistas, los arqueros o las gentes que pertenecen a cualquier otro dominio de las artes, todos ejercen su arte como ellos lo entienden y lo aman según sus ideas, pero en lo que se

refiere a la táctica, son menos los que la aman (pp. 35, 36).

III VÍA DEL CEREMONIAL DEL TÉ. Como afirman Y. Tazawa, e Y. Nagahata (1985), el ceremonial del té tiene su origen en el acto de beber té entre los monjes zen. Fue el maestro Sen-no-Rikyū, discípulo del maestro Jōō, quien elevó el acto de beber té a categoría de arte para el propio crecimiento. En aquella época: "Los señores guerreros y los ricos mercaderes desplegaban magnificencia y esplendor en el exterior, pero en el fondo de sus corazones deseaban vivir en un ambiente de calma y meditación" (p. 37). Era un contraste que se reflejaba en la propia organización ambiental de la casa: en todas las habitaciones, si era posible, se percibía ostentación; pero en la sala de té, específicamente destinada a la práctica de la vía, se palpaba una extrema llaneza.

IV VÍA DEL ARREGLO FLORAL. A comienzos del periodo Edo, el arreglo floral ya se denominaba popularmente kadō (camino de la flor). Su categoría como disciplina espiritual se tradujo en la proliferación de escuelas con el mismo fin (Y. Tazawa, e Y. Nagahata, 1985, p. 81, adaptado).

V VÍA DE LA MÚSICA. En el libro "Chuking", encontramos un bello ejemplo representativo de utilización de la música como vía:

El Emperador dijo: "K' uei, te encargo la dirección de la música, y la instrucción de los hijos mayores, del Emperador, de los príncipes, de los ministros de Estado y de los grandes prefectos. Por medio de la música, enséñales a unir la moderación

a la rectitud, la severidad a la indulgencia, la dulzura a la fuerza, el respeto a la libertad de modales (Confucio (Kung-Fu-Tsé), 1969, p. 50).

SINTESIS. Por motivos socioculturales, las prácticas orientales enfocadas, experimentadas y trabajadas como vías instrumentales de evolución interior, a un occidental normal le puedan resultar bastante ajenas. Como ya he dicho, si la didáctica es la disciplina que se ocupa del estudio de la enseñanza y aprendizaje de una serie de contenidos específicos que favorecen el desarrollo de la personalidad y la adaptación social (matemáticas, ciencias sociales, lengua, idiomas, etc.), ¿no parece a priori más plausible que sobre todo profundice en las claves epistemológicas de las vías de crecimiento de la conciencia ya establecidas, para desde ahí poder enseñar a aprender a evolucionar? Quizá lo relevante pudiera ser entonces que, gracias a la intervención de la didáctica, se supiera cómo practicar (como vías) actividades cotidianas o excepcionales, obligatorias o libres, para algo más que cumplimentar cuestionarios y programas. Cuando lo mismo se realice de otro modo más consciente (inteligente), podremos hablar de la existencia generalizada de la vía de la literatura, de la filosofía o de la ciencia; de la vía de la palabra (oral), de la música o de cualquier otro arte; de la vía del propio oficio, de la especialidad o de la profesión; la vía del preferido pasatiempo, de la respiración o de la nutrición; la vía de la oración, de la meditación o de la contemplación; de la vía de la enseñanza, del estudio o de la investigación; etc.

NECESIDAD DE LA VÍA. La necesidad de la práctica de una vía de evolución arranca de las siguientes hipótesis: a) "El desarrollo y expansión de

la conciencia es lo que explica la existencia humana" (E. Martínez de la Fe, 1991, p. 47); por tanto, todos aquellos conocimientos que coadyuven a tal desarrollo y expansión son de interés máximo para la educación; tanto más cuanto que la función prioritaria de la educación no ha de ser otra que ésta, de modo tal que el resto se supedita a ella; b) Socialmente, el ser humano no se encuentra (ambientalmente) en las condiciones de madurez o desarrollo que verdaderamente le corresponden, por su condición, resultante social de lo cual es el desequilibrio mundial: un auténtico desastre, según diversos informes de la "Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico", la "Organización de las Naciones Unidas" y la "Organización Mundial de la Salud", que vienen a converger en la idea de que el mundo tiene más probabilidad de autodestruirse que de continuar existiendo; c) Individualmente y en general, parece claro que es verosímil plantearse la posibilidad de un mejor y más armónico desarrollo de las capacidades del ser humano, de su autorrealización, de su autoactualización, de un más pleno funcionamiento o como se quiera denominar. (No es ésta, como normalmente se cree en Occidente, una primicia de O. Rank, V. E. Frankl, C. R. Rogers o A. H. Maslow. Desde tiempo inmemorial, los maestros de raja yoga han actuado hacia sus discípulos "reconociendo sus posibilidades y han exhortado al estudiante a actualizar sus potencias mentales", dice el reconocido Yogui Ramacharaka, s/fb, p. 39.) Muchos expertos y experimentados autores parecen estar de acuerdo en sospechar que el estadio natural del ser humano es el de una amplitud de conciencia muy superior a la normal. Quizá la clave no esté tanto en que algo falta, sino en que mucho sobra. El ego invade conciencias individuales y sociales, y retarda o limita la evolución

de las personalidades. Para equilibrarlas se precisa un cultivo que puede ser facilitado por este tipo de práctica. Luego, en sentido estricto, su función sería optimizadora sólo normativamente considerada (ya que es una excepción de la población quien se encuentra en ese hipotético estadio natural), y reeducativa desde un punto de vista más profundo (quizá realista o, al menos, útil y deseable para toda educación optimista).

La práctica seria y consecuente de una vía, válida a priori, siempre será buena, porque el beneficio educativo será máximo. Hasta que la conciencia propia y de los otros aumente, hasta que la comprensión hacia los demás se transforme en motivo espontáneo de bondad, hasta que el comportamiento de la humanidad mejore, hasta que los hábitos de la naturaleza se tornen comprensibles, hasta que la universalidad se intensifique, será buena.

MÉTODO DE LA VÍA. Seguir la vía no es discurrir por aquí o por allí, sino caminar desapegado. Es el modo en que se integran las formas de toda acción o trabajo lo que importa, y no el contenido específico de la práctica. La Madre Teresa de Calcuta, practicante de la vía de la paz, dice frecuentemente: "No importa lo que se haga, sino cómo se haga". Una afirmación muy similar es la que recoge V. E. Frankl (1965) al hablar de la práctica del trabajo, entendido como un tema fundamental de su "Logoterapia": "El trabajo que una persona realiza no es lo que cuenta, sino el modo en que se cumple ese trabajo" (p. 118).

Las vías pueden ser de muy diversa índole, pero todas convergen en un solo punto: la evolución del practicante. Si son verdaderas, cualquiera de ellas

valida a las otras. Entonces, sólo en apariencia difieren. Este es el principal motivo por el que muchos maestros han hablado de "vías" (en plural) o de "vía" (en singular) para referirse al método, sus componentes formales, su pretensión o su apariencia diversa. La única vía es la no-dependencia del ego. En el libro "Hia-Lun" se cuenta esta anécdota de Confucio:

Tsé-chang preguntó qué era la vía, o la regla de conducta del hombre virtuoso por su naturaleza. El Filósofo dijo: "Consiste en marchar recto, sin seguir las huellas de los antiguos, y con ello no penetrar en la morada más secreta (de los santos hombres)" (Confucio (Kung-Fu-Tsé), 1969, p. 315).

El método de la vía es el procedimiento encaminado al logro de su fin amplio: la evolución de la conciencia. El fundamento teórico es sencillo de explicar, pero muy difícil de lograr. Se trata de alcanzar la maestría en la práctica elegida. La vía elegida en la cual el practicante puede conseguir ser un maestro (de sí mismo) es, en fondo, a la vez una metáfora y una reproducción analógica de la vida. Un maestro puede transferir (isomórficamente) los aprendizajes más profundos alcanzados durante la práctica (que en ocasiones puede durar varios lustros) a la vida cotidiana. Si se domina el ego en la vía, puede pretenderse su control en la existencia ordinaria. Cuando se alcanza la verdadera maestría, no hay diferencia ni límites entre la vía original y la vida, porque espontáneamente la existencia se toma como vía de evolución. Cuando ello ocurre, el verdadero maestro dispone de elementos y recursos para afrontar con éxito la andadura de la verdadera vía (vida), como

verdadero discípulo.

INFLUENCIA DEL MAESTRO. En primer lugar, es preciso comenzar diciendo que: "Un maestro tiene que ser buscado; cuando la enseñanza es dada sin haber sido solicitada, no sólo no hace bien sino que se torna aburrida" (Swami Vijayananda, 1975, p. 10). Sentado lo anterior, la mayoría de las veces es indispensable la presencia de un reconocido maestro, muy cultivado, con funciones de orientación sobre la parte técnica de la vía elegida, para evitar pérdidas de tiempo y para enfocar la práctica más certeramente (Omraam Mikael Aivanov, 1990, adaptado). Pero la presencia del maestro durante el proceso de transferencia de conclusiones, síntesis y demás aprendizajes a la vida cotidiana es aún más fundamental para no equivocar el valor de los logros adquiridos.

El contacto con el maestro significa la disolución del nudo gordiano de la dualidad "influencia externa" (del maestro) versus "originalidad" (del discípulo), traducible en la dialéctica "obediencia" versus "independencia". En el contexto de la "lucha ascética", muy transferible al nuestro, V. García Hoz (1946) califica a tales polos como "seudoopuestos":

El esquema de su solución, más que corresponder al punto medio de una línea recta, está mejor representado en un triángulo, en los extremos de cuya base está el par de conceptos opuestos aparentemente, y en la cúspide, reuniéndolos a todos, la personalidad que busca la Pedagogía ascética y que postula obediencia total e independencia total, juicio propio completo y juicio de los demás, completo también (p. 404).

AUTODIDACTISMO PREDOMINANTE.

También hay quien opta por la práctica de la vía sobre un autodidactismo honesto. Si es sincera y mínimamente certera, puede ser tan buena como cualquier otra, por muy formalizada, compleja y validada históricamente que esté. No hay que olvidar que puede ser más costoso o menos eficaz que con un orientador cualificado, aunque las conquistas así logradas tengan otro sabor. De cualquier manera, este despliegue de recursos conlleva siempre algún tipo de construcción autopedagógica (para V. García Hoz, 1946, la educación es en último término "autoeducación"; pp. 388, 389, adaptado) o de "autoconocimiento" (F. E. González Jiménez, 1990, p. 241), destinada al dominio de sí, y "La pedagogía del dominio de sí mismo implica un atletismo moral autoconsciente que termina con la ampliación de las energías ordenadas" (V. García Hoz, 1946, p. 403).

IMPOSIBILIDAD DE INSTRUIR COMPLETAMENTE. Según P. D. Ouspensky (1978) que un maestro instruya al discípulo completamente es imposible por las siguientes razones: a) Encontrarse el maestro en estado de conciencia ordinaria; b) Diferencias individuales del discípulo. En efecto, este autor apunta, retomando estos requisitos como impedimentos infranqueables, que, para el desarrollo de la voluntad, de la unidad, del "Yo" permanente y de la evolución de la conciencia de sí, la enseñanza es imposible, mientras la posibilidad se contemple en el marco de un estado de conciencia ordinaria: "por la simple razón de que son diferentes para cada uno y que no hay un método único aplicable a todos" (pp. 38, 39).

La tercera razón que bloquea tal realización es

que el proceso básico de práctica de una vía o disciplina espiritual, sea cual sea, se fundamenta en el descubrimiento. Por tanto, la aplicación (centrípeta, de fuera a dentro) de un método o una enseñanza es incongruente, ilógica, por cuanto que la cuestión que tratamos se asienta en la voluntad de encontrar por uno y en uno mismo, centrífugamente, de dentro a fuera. En todo caso, el medio de acceso ajustable a este género de conocimientos sería una didáctica sin método previo, completamente respetuosa (no entrometida), en cuanto a su realización, a la que se aproximaría el "constructivismo piagetiano" en estado puro, plenamente puesto en función del aprendizaje, pero estimulando de modo exigente las siguientes secuencias (o estadios) de aprendizaje que el discente vaya a realizar. Es decir, una enseñanza en sentido estricto (acción de mostrar, exhibir, extraer, exponer, señalar, organizar, desplegar, evidenciar, ofrecer, indicar, etc.) motivos de aprendizaje, basada en la voluntad y el interés de aprendizaje del discente, seguida de una estimulación del aprendiz. De este modo, el autodidactismo es predominante, pero la presencia del maestro, como ocurre en las novelas de Wilhelm Meister, de Goethe, sólo aparece en los momentos precisos para estimular el autodescubrimiento. Este es el sentido equivalente que el profesor E. Alfonso (1984) da a su "pedagogía iniciática":

La pedagogía iniciática es esencialmente "educativa", es decir, "saca" (o "educe") del discípulo las cualidades y facultades que yacen en su psiquis potencialmente. Es un "despertar" espiritual que hace buena aquella frase de Platón de que "Aprender es recordar" (p. 60).

AUSENCIA DE MAESTRO: EL MAESTRO INTERIOR. Otro autores, como N. de Cusa (1984), J. Krishnamurti (1983, 1989, 1989b, 1991) o K. G. Dürckheim (1982), defienden que en nuestro interior se encuentran, simbólicamente reunidos, maestro, discípulo y camino de aprendizaje. Este es el sentido del clásico aforismo, tomado del "Tao te ching" ("El libro del Dao"), que afirma "Sin salir de casa se puede ir lejos", o la sentencia oriental popular que afirma "Allí es aquí". Reproduzco, a título de ejemplo, el razonamiento lógico que al respecto realiza J. Krishnamurti (1983) (fallecido en enero de 1986, autor de "La revolución fundamental", "Comentarios sobre el vivir", "Educando al educador" o "Principios del aprender"), como representativo de de esta postura: a) Premisas: 1) El verdadero maestro es relativamente perfecto; 2) Para que un maestro sea perfecto, debe estar más allá y por encima de la sociedad; 3) Para estar más allá y por encima de la sociedad, ha de estar fuera de ella, y nada debe pedir para sí; enseña sin que se le diga lo que hay que enseñar; 4) No ha de tener posición alguna en la sociedad, que no debe detentar autoridad alguna; porque, en cuanto la tuviese, ya formaría parte de la sociedad, estaría en proceso de desintegración, con lo que no podría ser nunca un maestro perfecto. A estas razones, añado la siguiente: 5) La función del maestro comporta algún tipo de autoridad, basada en su superioridad relativa, en cuanto a su experiencia, conocimiento de la vía, autotodisciplina, madurez, etc.; lo que se contrapone al cuarto argumento; b) Conclusión: 1) En todo buscador deben darse alumno y maestro; 2) Hay que ser maestros, para crear nueva sociedad; c) Condición: Para que el maestro surja en nosotros es imprescindible el conocimiento propio (pp. 42, 43, adaptado).

La autoconciencia de normalidad o de mediocridad asola muchas veces la posibilidad de maduración a través de una vía, porque se eleva demasiado alto la figura del "maestro inalcanzable" o "perfecto". Muchas veces, éste es un mecanismo de defensa (mejor dicho, recurso de bloqueo didáctico), destinado en última instancia a la comodidad y al apoltronamiento. A este punto se refiere Y. Yamamoto (1989), al hablar en "Hagakure" (en torno al año 1700) del mismo problema, en el marco de la vía del Samurai:

Cuando se ha oído hablar de las azañas de un Maestro, pensar que cualquier cosa que uno haga no podrá jamás igualarlo, es señal de un alma mezquina. Se debe pensar, al contrario, que "si el Maestro es un hombre como yo, ¿por qué yo he de ser inferior?" En cuanto un Samurai se decide contestar a este desafío contra sí mismo, ya está en camino de la mejoría (pp. 26, 27).

Aunque la presencia de guías, maestros o gurús no es en algunos casos necesaria, es preciso tener en cuenta que, aunque la verdadera vía esté dentro, el aprendizaje de la vía (sea cual sea ésta) está también fuera, en alguna actividad, en alguna ocupación. Todo dependerá de las dificultades de la práctica, del nivel de madurez real (desegotización) de cada uno, de la personalidad del practicante, y de la fase de aprendizaje.

En cualquier situación, con o sin maestro, la propia iniciativa es interesante y válida, si se emplea sobre la actitud subyacente en la siguiente enseñanza del maestro Confucio (Kung-Fu-Tsé) (1969), que

consta en el "Lun Yun":

El Filósofo dijo: "Si somos tres que viajamos juntos, encontraré necesariamente dos maestros (en mis compañeros de viaje); elegiría al hombre de bien para imitarle, y al hombre perverso para corregirme" (p. 294).

Contenido subyacente, esencialmente, en la máxima de Epicteto: "Si lo malo que dicen de ti es verdad, corrígete, si son mentiras, riéte", o en la reflexión del general J. de San Martín, basadas en el desprendimiento o desapego, que en su vida ejecutaría ejemplarmente: "Si os alabasen o hablasen mal de vosotros, tomadlo con indiferencia. Aprovechad la alabanza para escitaros a merecedlo, y la maledicencia para enmendar los defectos que os hubieran notado" (en J. M. Gárate, 1994).

Es decir, la ausencia de maestro exterior, si el maestro interior (conciencia) está despierto, es siempre relativa. Cualquier persona es maestro de otra, aunque no se percate de ello. Esta actitud es muy importante para madurar. Por ello, como afirma el aforismo oriental: "Cuando el discípulo está preparado, llega el maestro". Si llega, sea quien sea, sea de la forma que sea, es importante aprovechar la oportunidad. Pero, si alguien, intencionalmente, se hace pasar por tal, hay un modo de salir de dudas: inquirir, escrutar su ego.

DETERIORO DE LA VÍA. La andadura a través de una vía puede ser extremadamente costosa para algunos. Si a ello se añade un clima cultural que invita a otro tipo de prácticas orientadas preeminentemente al logro, la vía original se puede

deteriorar. Una vía puede considerarse deteriorada cuando su finalidad pasa de un nivel de amplitud de conciencia 3, a otro inferior. Cuando se pasa a una amplitud de conciencia inferior es porque el ego ha deteriorado la vía. La práctica, entonces, pierde su significado, su razón de ser. Desde ese momento puede considerarse sólo una ocupación, una dedicación sin más. Por ejemplo, pongamos por caso el de un estudiante que sigue la vía de la escritura. Cuando su inquietud se sitúa en un nivel de conciencia 3, escribe para evolucionar. Si comienza a vivir para escribir, escribe para enriquecerse, y se apega al enriquecimiento, su vía se habrá deteriorado.

El deterioro de la vía suele llegar por varias causas principales: a) Fijación de la conciencia en el nivel de bienestar: la práctica se toma como recurso exclusivo para sentirse mejor, como equilibrador inmediato, como medio para entablar relaciones sociales, como esnobismo, etc.; b) Inercia cultural contraria a la actitud de la práctica: al resultar los consecuentes poco reforzantes, se tiende a abandonar; c) Ausencia de guía adecuada: por una experiencia ingrata, o por no existir ese maestro reconocido, o se modifica inadecuadamente la práctica, o se abandona la vía; d) Elección de una vía inadecuada para las características personales, el nivel de evolución o los intereses: debe elegirse con mucho cuidado; e) Experiencia anterior negativa: los errores no son transferibles de una vía a otra; generalizar en estos casos es un error mayor; f) Proselitismo adoctrinador y manipulativo: sutil o groseramente, tanto por "ofertas" nuevas como por las de siempre, por grandes o por pequeños movimientos; últimamente hay un enorme repertorio de gurús, direcciones espirituales, iniciaciones, etc.; sería una magnífica

señal de inquietud, si no fuera porque todos parecen querer que nos afiliemos (identifiquemos) al suyo; g) Cansancio de la práctica: si se tiene un buen maestro y hay confianza (en uno mismo, en la vía y en el maestro), puede optarse por la paciencia; un caso conocido es el del célebre maestro samurai M. Musashi (1984), que, desde su primer duelo a los 13 años, siguió la vía de la táctica, hasta poder escribir en el clásico y testimonial "Gorin-no-sho": "Por fin, a los cincuenta años, la unificación con la Vía de la táctica se produjo en mí naturalmente" (p. 35); h) Ilusión de iluminación: es posible que, durante el proceso de aprendizaje, se tenga alguna experiencia psíquica (normal y explicable, normal y difícilmente explicable, o paranormal) que sorprende al viandante y atrae su interés y su ego; en zen se llaman makyo (según afirma J. Rof Carballó, 1986, Profesor Ikemi, Presidente del Colegio Internacional de Medicina Psicosomática, expuso que el fenómeno había sido denunciado por Santa Teresa en sus "Moradas"; p. 46, adaptado), y se recomienda al practicante que siga adelante sin prestarle atención alguna, porque no son importantes; conozco muchos casos de sujetos que, por haber vivido algo propio de una conciencia no-ordinaria, abandonan la práctica, por creer que ya han llegado a la meta; esto es muy peligroso: si no digieren bien su estado actual (que, por otro lado pudiera no ser especialmente elevado), pueden caer en algún desequilibrio; por esto es importante tener cerca a algún experto o a alguien con quien compartir las experiencias de la andadura.

Es preciso ejercitar la autodisciplina. Pero no tanto la voluntad producida por la exigencia externa, encaminada al establecimiento de un buen *tejido* de hábitos que pueda ser utilizado como el mejor

instrumento de ampliación y claridad de conciencia, sino sobre todo como esfuerzo arraigado en la querencia comprometida en intentarlo y la responsabilidad de conseguirlo:

Yan-Kien dijo: "No es que no me complazca en el estudio de tu doctrina, maestro; pero mis fuerzas son insuficientes." El Filósofo dijo: "Aquellos cuyas fuerzas son insuficientes, hacen la mitad del camino y se detienen; pero tú, tú, careces de buena voluntad" (Confucio (Kung-Fu-Tsé), 1969, p. 288).

El deterioro de la vía puede comenzar antes de iniciarse. Cuando se practica no es conveniente dejarse influir por agentes externos (moda, experiencias de otros, etc.), ni internos (identificaciones, prejuicios, etc.); el ritmo debe ser el de la propia psicogénesis de la conciencia de cada momento; la psicogénesis por medio de la conciencia constante construye la vía de cada uno. Para su precisa estimulación está el maestro.

VALIDEZ Y FIABILIDAD DE LAS VÍAS. Un maestro que ha seguido la vía del kyu dô (tiro con arco) ha llegado a idénticas conclusiones que un maestro que ha seguido la vía del zen (meditación japonesa); un maestro de la vía del yoga ha llegado a idénticas conclusiones que un maestro de la vía del cha (té); un viejo maestro oriental como Confucio puede concomitar sorprendentemente con otro griego, como Sócrates (J. B. Bergua, 1969, pp. 610, 611, notas); un ser excepcional como Buda puede hacer lo propio con Yeshua (C. Dunne, 1978); un maestro místico occidental como San Juan de la Cruz ha podido llegar a un nivel formalmente semejante al de un maestro hindú

de raja yoga (Swami Siddheswarananda, 1974); etc.

Las espiras pueden ser muchas, pueden ser más o menos amplias; pueden estar distanciadas más o menos unas de otras. Si pertenecen a la verdadera vía del perfeccionamiento, si su camino es recto, al final se encuentran y se funden con el eje. De este modo, forman parte de lo mismo, pero no por motivos coyunturales, sino porque siempre lo han sido.

El maestro Trãn Thai Tông (1978), primer rey de la dinastía Trãn (1225-1400), de Vietnam, lo explicaba así:

Un monje preguntó: "El camino es único: todos los iluminados van por la misma senda de progreso hacia la fuente. ¿Crees que Buda, el señor, sea el único que haya podido encontrar un camino?"

El emperador respondió: "La lluvia de primavera riega lo mismo todas las plantas, y sin embargo, las ramas florecidas pueden ser largas o cortas" (p. 120).

Si: "La lluvia de primavera riega lo mismo todas las plantas", es porque a todas las plantas les puede caer agua. Por ello pueden crecer de un modo parecido. Si la lluvia no llega, es porque quizá esté preservada, resguardada por un refugio impermeable. Las plantas a las que el agua no llega no están impedidas del riego porque el agua caiga o no caiga, sino porque están bajo cubierto.

Todo compone el mismo gran fenómeno de la evolución; y la evolución está permanentemente abierta y receptiva a todo fenómeno, por insignificante que

parezca. Como afirman estudiosos tan dispares como Ramakrishna (R. Rolland, 1931), K. G. Dürckheim (1990) o A. Watts (1978, 1989, 1990), lo diverso no es más que un conjunto de expresiones de un mismo acto, a todas las cuales subyace una identidad común. En realidad, no hay fragmentación. Esto es muy importante. Como ya se ha dicho, en la práctica de la verdadera vía no interviene contenido, ni el origen cultural, la cualificación de cualquier tipo, la época histórica... Si la vía se realiza correcta y sinceramente, se llega al final. El final es la vida cotidiana; al final, las trayectorias convergen. En términos epistemológicos, se validan, se ratifican, se refrendan y se legitiman mutuamente su eficacia. Por ello, un maestro de xan (meditación china) respetará profundamente a un maestro de tai chi (vía de la mano suave) porque ambos caminan sobre la misma vía; y un maestro actual de cualquier vía comprenderá especialmente bien la obra de otro de cultura diferente.

Este es el fenómeno, así ha ocurrido siempre. Pero la identificación y el apego a una serie de "autopistas" ya trazadas (con sujetos que vienen y van a alta velocidad, sin pasar por ningún pueblo) ha favorecido que las conciencias aquietadas no perciban los hechos desegotizadamente (objetiva, no-parcialmente), adjudicando al propio reducto el monopolio del acceso a eslabones superiores.

La verdadera vía se hace. No se puede dar hecha. Nada que se entregue ya construido puede tomarse honestamente como propio. Cuando se ofrece como propio un camino ya trazado, se está ofreciendo apropiación, identificación, apego gratuito.

TIPOS DE VIAS. Toda vía verdadera puede favorecer significativamente la evolución del practicante o estudioso. No importa que sea abstracta (la mística, la dialéctica, la paz, la cooperación, el estudio de los griegos,...) o más definida. Bien seguida, todas pueden ser muy eficaces. Esto es lo fundamental, y no el contenido de la vía en sí. Pero, mientras tienen lugar, unas pueden ser más útiles y otras más inútiles a la sociedad, y al propio practicante, o pueden ser más o menos trascendentes a priori.

Por ejemplo, las vías de un maestro de kung fu (arte de maestro) que no salga jamás de su templo de práctica (como ocurría de hecho en los tiempos anteriores a Mao Tsé Tung), o la vía de un ermitaño que consista en "asar patatas dulces y sentarse a meditar" (T. Deshimaru, 1981, p. 153), serán, a priori, menos trascendente inmediatamente, que la vía de un maestro "limpiaorejas" de los muchos que actualmente hay en China; a su vez, quizá esta práctica sea menos trascendente que la de un maestro que siga la vía de la caligrafía o de la acupuntura; y así sucesivamente, quizá hasta llegar al maestro que siga la vía de la didáctica, la actividad humana más trascendente. Por tanto, admitiendo la gran relatividad de nuestra afirmación, las vías pueden ser de dos tipos, según el criterio de relevancia social actual o diacrónica del ejercicio de su práctica: a) Positivamente (sintonizadas con el sentido directo de la evolución) trascendentes a priori; y b) De menor trascendencia positiva a priori.

Evidentemente, es recomendable hacer hincapié en el cultivo de aquellas vías asociables al primero de los grupos, sobre todo en la medida en

que pueden contribuir a satisfacer necesidades sociales inmediatas. Sin embargo, por encima del contenido de la vía está el fin de la vía. El respeto por el ser humano que busca y se cultiva debe imperar siempre sobre la urgencia social. Es evidente que, en lo que respecta a su método formal, cualquier maestro en una vía es maestro a priori en cualquier otra.

Cualquier actividad cotidiana puede entenderse como vía o instrumento de evolución, si asume una expectativa de proceso equivalente a lo que desde estas líneas denominamos ampliación, profundización y compleción de la conciencia, en función de la disminución o dominio del ego. (Es decir, es susceptible de orientarse según un nivel de amplitud de conciencia 3.) No obstante, desde siempre ha habido prácticas tradicionalmente eficaces. Las prácticas tradicionalmente eficaces han sido más estudiadas y más validadas. Por tanto, las vías pueden clasificarse en estos dos grupos, según su fiabilidad: a) Tradicionalmente más fiables; y b) No-convencionales. Sin embargo, este criterio no debe establecer diferencias de calidad a priori: una vía menos estudiada o empleada puede ser más eficaz, con maestros cualificados a su cargo. Siempre habrá prácticas que jamás se hayan seguido como vía; sin embargo, todo sujeto, todo aprendiz es un individuo, y por tanto es diferente a cualquier otro. La variedad de prácticas susceptibles de adaptación como vías es una condición de individualización, y debe imperar sobre su tradicional eficacia. Sin embargo, a priori, es preferible practicar las más fiables.

Haciendo converger ambos criterios de clasificación, he aquí una labor muy rica que podría desempeñar la didáctica en los tiempos nuevos:

fomentar el cultivo y la práctica de vías de evolución, buscando con preferencia las más trascendentes a priori y las más actuales (quizá recientes). Desde su práctica específica, además de mejorar interiormente, muchos aprendices pueden beneficiarse existencialmente, o bien se pueden aprovechar prácticas que ya se realizan para orientarlas como vías. Conociendo el método y habiendo maestros reconocidos (provenientes de cualquier vía) siempre pueden abrirse nuevos vericuetos, junto a los grandes caminos ya trazados. El proceso de mistificación, cuanto más denso, mejor para el ser humano.

Además de en los anteriores criterios, y a modo de conclusión, podemos agrupar las vías posibles en esta otra clasificación, más exhaustiva: a) Vías más centradas en la práctica del ejercicio del conocimiento; b) Vías más centradas en la práctica de los fundamentos y en el método del conocimiento; c) Vía de la vida: una vez ha sido transferida, desde la maestría alcanzada en una práctica perteneciente a uno de los dos tipos anteriores, según la segunda pretensión del fin de la vía; d) Vía de la no-vía: centrada en un autodidactismo no dependiente de ninguna práctica formal externa. En muchas ocasiones, esta tipología se corresponde, por este orden, con los estadios psicogenéticos que atraviesan muchos practicantes que comienzan su andadura en una vía del primero de los tipos; lo que hace suponer la hipótesis de que no toda persona está capacitada a priori para iniciarse en el camino de una vía de los tres tipos siguientes, sin disponer de una amplitud de conciencia adecuada y, en su caso, sin un maestro reconocido.

FACTORES IMPORTANTES DE LA PRÁCTICA. Se ha dicho que cualquier actividad puede

ser practicada como vía. Para que una práctica se practique como vía ha de disponer y desarrollar una serie de factores o componentes necesarios. Estos factores necesarios podrían agruparse en dos categorías. Cada una de ellas se refiere a las dos pretensiones del fin de la vía.

Categoría de factores destinados a la maestría (dominio) de la práctica: a) Aprender a descubrir la vía más adecuada para uno mismo: la completa libertad de elección de su contenido justifica la fiabilidad del método de la vía; la base del método es la individualización (interés, nivel de conciencia, ritmo de progreso, etc.); b) Aprender a respirar: la respiración bien realizada es fundamental para el equilibrio psicosomático; además, puede ser una vía en sí misma; c) Aprender a observar el fenómeno exterior: con apertura, con precisión, con compleción, con profundidad, con conciencia no fragmentaria de la realidad, con actitud crítica y con humildad; d) Aprender a observar el fenómeno interior: con ausencia de ego, para poder continuar observando el fenómeno interior con conciencia; e) Aprender de la experiencia: sin dejarse guiar de las palabras y los fenómenos de otros; f) Aprender la autodisciplina de la práctica: la voluntad de trabajo es un factor esencial; g) Aprender con confianza: en uno mismo, en el maestro y en la vía; h) Aprender la vía sin ningún perjuicio para la actividad cotidiana: todo lo contrario, es necesario lograr la mejora del resto de las actividades; i) Aprender entregarse totalmente a la vía durante la práctica: concentrar la atención y la energía psíquica en cada momento, en cada acción; j) Aprender a buscar la rectitud (enderezamiento) de la vía: vencer al ego (no menospreciar a los demás, no creerse en la meta, no apegarse a la vía o a la práctica; la vía no es

el aprendizaje mismo, sino sólo un instrumento al servicio de la evolución de la conciencia; cuando deja de ser imprescindible, el fenómeno de su práctica o su no-práctica pierde importancia, pasa a ser secundario); k) Aprender a no apegarse (aceptación o rechazo) al maestro; l) Aprender a buscar motivos de enseñanza útil para la vía en toda persona, en toda situación.

Categoría de factores destinados a la maestría en la vida desde la transferencia de la práctica: a) Aprender a respetar: con sincera disposición, bondad y humildad; b) Aprender a eliminar: a erradicar el ego y todo lo egotizado, completamente; c) Aprender a evolucionar: en el marco de la vida cotidiana, entendiendo sus manifestaciones como vía; d) Aprender a estar en disposición de mostrar la vía: a quienes lo soliciten y estén dispuestos para ello; e) Aprender a vivir "sintonizado" con la vía de la evolución de la naturaleza, en unicidad con ella, sin diferencia alguna; cuando ello se logra, la vía se produce sola, espontánea, automáticamente.

SENTIDO DE LA VÍA. La práctica de una vía estimula la conciencia, el autoconocimiento, y la comprensión del ego propio y ajeno, y orienta en gran medida la evolución interior, favoreciendo con ello el desarrollo exterior. Hay que tener en cuenta que, como afirmaba P. Teilhard de Chardin (1967e), entre ambos existe una estrecha relación funcional que no conviene olvidar:

Cada una de nuestras vidas está como trenzada por estos dos hilos: el hilo del desarrollo interior, siguiendo el cual se forman nuestras ideas, afectos, actitudes humanas y místicas; y el hilo del éxito exterior, siguiendo el cual nos hallamos en cada

momento en un punto preciso en donde convergerá, para producir en nosotros el efecto esperado por Dios, el conjunto de las fuerzas del Universo (p. 74).

Por tanto, el referente de utilidad última de toda vía debe ser, más que la individualidad discreta, su articulación con el hilo de maduración exterior (e interior) de la humanidad. Si una práctica transcurre únicamente para el desarrollo personal, no puede llamarse vía de evolución, porque carecerá de su sentido último. Será sólo una realización enmascarada (para los demás o incluso para uno mismo) del ego.

FIN DE LA VÍA. La práctica de la vía que llega a su nivel más elevado tiene dos momentos claros: a) Maestría (dominio) en la práctica elegida (orientada hacia su transferencia a la vida cotidiana); b) Maestría en la vida (lograda por la transferencia desde la práctica elegida). Por tanto, se trata de un fin doble, compuesto por una pretensión inmediata y de otra una amplia. Pues bien, la práctica de la vía, en conjunción con el fin de la vía, se realiza así: Permanentemente está presente la pretensión amplia; pero, durante el ejercicio de la práctica, no hay otra pretensión que el ejercicio de la práctica; cuando la vía se ejecuta, sólo la vía es lo importante, sólo su práctica consciente es lo importante. El verdadero sentido de la vía puede resumirse en la siguiente frase: Cuando la práctica comienza, se dirige al dominio; cuando el dominio empieza a notarse, se dirige a la maestría del dominio; cuando la maestría del dominio empieza a llegar, se dirige a la transferencia a la vida cotidiana; cuando la transferencia a la vida cotidiana es una con el ejercicio de la vía, el practicante se

compromete automáticamente con la sociedad, con su trascendencia y con la trascendencia de la humanidad de la que forma parte. Este es el sentido de la vía.

Esto significa que el fin de la vía debe ser, sobre todo, la no-vía: dejar de precisarla, no depender de ella, deshacerse de ella, cortar el "cordón umbilical" con ella alguna vez. Esta cortadura, que un buen maestro observa en el momento preciso, coincide con el momento de la transferencia total a la vida ordinaria. La vía, así, cambia: se deja de practicar, para renacer, como el Ave Fénix, más real.

A mi modo de ver, la actitud esencial de la práctica sobre esta vía sin camino trazado a priori, se encuentra muy bien recogida, entre otros lugares, en tres textos de la literatura oriental clásica. El primero, el aforismo popular "Si por la vía te encuentras a Buda, mátalos", absolutamente claro. El segundo, la famosa frase de Omar a su discípulo: "¡Estúpido! ¡La senda no es esta ni aquella!" El tercer testimonio, del "Mahaparinibbana Sutra", el pasaje que recoge las últimas palabras de Buda a su discípulo Ananda:

Así pues, Ananda, procurad ser vosotros mismos vuestra luz, vuestro propio refugio. Que nada más sea vuestro refugio, que la doctrina sea vuestra luz y vuestro refugio. Que nada más sea vuestro refugio. Así, Ananda, los monjes que ahora, o los que después de mi partida procuren ser su propia luz y su propio refugio, que en ninguna otra fuente encuentren su refugio, que en la doctrina encuentren su luz y su refugio. Que en nada más encuentren su refugio. [...] No abandonéis nunca en vuestro empeño.

Si se medita con cuidado, se descubre que lo anterior coincide exactamente con la idea de C. G. Jung sobre la relación entre el budismo y la psicología jungiana (ver J. Spiegelman, y M. Miyuki, 1990), condensado en la siguiente observación de C. G. Jung (1983): "El objetivo de las prácticas orientales es el mismo que el del misticismo occidental: el foco se desplaza del 'yo' al Sí-mismo, del Hombre a Dios. Esto significa que el 'yo' desaparece en el Sí-mismo y el Hombre en Dios" (p. 12). En efecto, una vez que ocurre esto, ¿qué utilidad le resta a esta o a aquella vía?

El ser completamente consciente, el verdadero maestro, concluye con que la naturaleza, el orden universal, Dios o el Absoluto no saben nada de caminos. Los verdaderos expertos en caminos son quienes se identifican con los propios caminos, en particular. No obstante, el aprendizaje de la autoevolución debe presentarse formalmente, porque si no no se podría digerir, a priori. O sea, los andamios no son necesarios para vivir en las casas, pero pueden ayudar a construir y a restaurar inmuebles.

Por tanto, el ser consciente llega a percibir que las vías deben ser superadas, como consecuencia espontánea de un acto madurativo (psicogenético, natural). La última razón de ser de la vía es la autonomía del practicante, la ausencia de apego. Desde esta ausencia de ego, puede seguir o puede no seguir practicando. Esto es completamente indiferente.

CONCIENCIA CONSTANTE: EL ESPÍRITU DE LA VÍA

SIGNIFICACION. El conjunto de factores (de dominio de la teoría y de la técnica-práctica, y de transferencia vital) esenciales para la evolución personal por medio de la práctica de la vía, pueden convergen en el pensamiento, la afectividad y la voluntad del practicante, como recta virtud. Al cabo del tiempo, la práctica de la vía se muestra eficaz, tanto para el practicante, como para quienes conviven con él. Normalmente, en todas las vías (formalizadas o nuevas) es preciso, no obstante, la presencia regular de un componente importante de la práctica. En algunas obras sobre vías específicas se le suele denominar "el espíritu de la vía". Aunque esté destinado a la experiencia práctica -no, por tanto, al discurso verbal-, podemos hablar, con cierta aproximación, sobre su manifestación observable y

comunicable (conductual, cognitiva, afectiva, emotiva, de nivel de conciencia), entendiéndola, decriptivamente, como "conciencia constante".

OTRAS

APROXIMACIONES

CONCEPTUALES. Aunque con otras denominaciones ("atención plena", "actuación despierta", "conciencia puntual, o concreta", "observación cerrada" (sin fallos, sin aberturas), "concentración infalible", "centración consciente", "estado de meditación", etc.), la conciencia constante siempre ha sido el resumen de la correcta actitud y práctica de la vía. En nuestro ámbito occidental (más bien analítico y destinado a la producción), también se ha conocido, aunque más como requisito de eficacia que de evolución interior. Se ha conocido como predisposición y conducta del "centrase en el hit et nunc" (el aquí y el ahora), la actuación "con los cinco sentidos", la "dedicación plena", carpe diem (aprovechar el día presente), etc. Popularmente se alude al "estar atento", "actuación concentrada", "no distraerse", "hacer bien las cosas", etc.

TESTIMONIOS. Algunos testimonios iniciales nos pueden servir para comenzar a bosquejar su sentido conceptual profundo, tradicionalmente oriental. El conocido psiquiatra Milton H. Erickson tenía en cuenta dos elementos para la ampliación de los límites mentales, que solía incluir en el marco de sus terapias no convencionales: uno referido a limitaciones equivalentes a la de nuestro concepto de ego, y otro relativo al manejo práctico de algo semejante a esta conciencia puntual: "El primero consiste en una disposición psíquica más amplia o menos limitada que la anterior. El segundo en abordar cada tarea sin pensar en sus limitaciones, sino en la tarea misma" (S.

Rosen, 1986, p. 90). Al exponer el fundamento de la intuición intelectual, J. G. Fichte (1984) declara que el "intuirse a sí mismo" consiste en "la conciencia inmediata de que actúo y de qué actuación. Es aquello mediante lo cual sé algo porque lo hago" (p. 83). La práctica de esta intuición intelectual exigía la permanencia de una importante carga de conciencia constante. Daya expone esta pauta de comportamiento, más sencillamente: "No pases el rato, trata de vivir dignamente y en profundidad cada minuto de tu existencia" (A. Onagre, 1986). El mismo compilador alude a la vertiente del aprovechamiento de la acción consciente, de un modo válido para nosotros, de momento: "Toda energía que se gasta en trabajo consciente es una inversión; la que se gasta mecánicamente, se pierde para siempre" (p. 23). L. Wittgenstein (1957) cae en la cuenta del mismo fenómeno en el apartado 64311 del "Tractatus", al decir: "vive eternamente quien vive en el presente". Por su parte, San Agustín (1985) habla de los tres tipos de presente: "presente de pasado", "presente de futuro" y "presente de presente". Pues bien, nuestra conciencia constante sería la condensación de la vivencia de los tres en el ahora.

POSIBLES VÍNCULOS CON LA DIDÁCTICA.

Todas estas expresiones esconden un importante significado que Occidente no ha sabido, no ha podido o no ha querido investigar, profundizar y aplicar en el sentido de la vía, como desegotización y evolución de la conciencia. En consecuencia, no ha elevado la práctica a un nivel de amplitud de conciencia 3. Pongamos un ejemplo cercano para la actual formación permanente del profesorado: la reflexión-acción. Cuando la investigación en la acción del profesor tiene lugar, no se pretende más que un trabajo mejor hecho.

Si cuestionásemos a un docente sobre el "para qué" de su proceder, pocos contestarían algo equivalente a la respuesta "para evolucionar interiormente"; la mayoría de las respuestas se podrían incluir en las categorías: a) Eficacia; y b) Bienestar a posteriori. Respuestas y actuaciones realizados con un nivel de amplitud de conciencia 2.

Por tanto, la "reflexión en la acción", la "investigación en el aula", etc. que tanto bueno da que hablar a los didactas y estudiosos de las formas (más que de los fondos o de las formas más profundas), puede no ser más que la actualización (desehada, esquematizada y sin norte), naturalmente heredada de la historia, del "arquetipo" conceptual de la conciencia constante.

Dicho de un modo más general: Cuando la conciencia constante se desarrolla sobre un nivel de amplitud de conciencia 1 (deseo y obtención) o sobre un nivel de amplitud de conciencia 2 (complejidad o asociación para la ganancia o el beneficio propio), no tiene efectos significativos para la evolución personal, grupal o social, porque estos esquemas de comportamiento suelen potenciar el ego. En cambio, realizada en un nivel de amplitud de conciencia 3 (unidad para un logro, en función de la evolución humana), su capacidad de estimulación de la evolución personal puede ser altamente relevante.

Mientras que la práctica de la vía se dirige a una cierta metanoia (experiencia de transformación, despertar de la conciencia, incremento de una relativa madurez), la conciencia constante representa la contemplación de todo el fenómeno (interior y exterior), sin ningún tipo de fragmentación. Por tanto,

la conciencia constante no pretende como único objetivo el perfeccionamiento del ejercicio, la acción, sus resultados o el beneficio del sistema al que se pudiera pertenecer. Es, más bien, el fondo del cuadro que, sin dejar de ser imagen, contiene y es capaz de realzar a la figura.

Como ocurre con la figura y el fondo de un cuadro, el conocimiento de la conciencia constante se presenta en unicidad con la práctica de la vía, unida a ella por dos principios comunes a toda otra práctica de esta índole: a) La relajación interior, que no dispersa energía psicosomática y que la mantiene permanentemente dispuesta; b) La observación total de quienes y de lo que rodea al practicante.

EJEMPLOS REPRESENTATIVOS. Un ejemplo de esta práctica está representado por el siguiente fragmento, sobre un conocido maestro de la vía del cha no yu (ritual del té):

Un día que el Maestro Rykyu oficiaba una ceremonia del té, Hideyoshi hizo la siguiente observación a sus generales:

-Observad bien cómo Rikyu prepara el té y veréis que su cuerpo está lleno de ki [energía interna], que sus gestos precisos y medidos son como los de un gran guerrero, no presentan ninguna abertura. Su concentración no tiene ningún fallo.

Una idea atravesó a Kato Kiyomasa, famoso general. Para verificar que lo que decía el kampaku era tan exacto como él quería hacer creer, decidió tocar a Rykyu con su abanico justo en el momento en que encontrara una abertura.

Así pues se puso a observar atentamente a Sen no Rikyu que se encontraba justo al lado de él. Al

cabo de algunos minutos, creyendo percibir un fallo, el general se dispuso a tocarlo con su abanico. En ese mismo instante, el Maestro de té lo miró fijamente a los ojos y sonrió.

Kiyomasa se quedó sin aliento. El abanico se le cayó de las manos (P. Faulliot, 1982, p. 42).

Otro ejemplo altamente interesante, representativo del fundamento de esta conciencia constante y que se remonta a la época de Kung-tse, es el 10º fragmento del libro "Huang Di: El emperador amarillo", del Lie zi (1987):

Zhong Ni [Confucio] se dirigía a Chu. Al salir a un claro del bosque vio un jorobado que cazaba cigarras con la punta de una pértiga, con tal facilidad como si las recogiera del suelo. Zhong Ni le dijo: "¡Qué habilidad! ¿Tenéis algún método?" Respondióle el jorobado: "Sí, tengo el método siguiente: durante cinco o seis meses me ejercito en colocar una sobre otra bolas en lo alto de la pértiga. Cuando consigo mantener dos bolas sin que se caigan, ya fallo muy pocas cigarras; cuando consigo mantener tres, no fallo más que una de cada diez; cuando llego a sostener cinco bolas, cazo las cigarras como si las recogiera del suelo. Mantengo mi cuerpo inmóvil, como una estaca hundida en la tierra; mi brazo tendido, como la rama de un árbol seco. Del vasto universo y de la multitud de seres sólo percibo en ese momento las alas de la cigarra. No me vuelvo ni me inclino. No cambiaría las alas de una cigarra por todos los seres del mundo. ¡Podría de este modo dejar de cazarlas!"

Confucio se volvió a sus discípulos y les dijo: "La concentración de la mente y la voluntad, le

hace a uno semejante a un espíritu. Esta frase se puede aplicar a este anciano jorobado." Este añadió: "¿Cómo sabéis vosotros, que vestís largas túnicas, hacer esas preguntas? Cultivad en vosotros lo que os lo permite y podréis aplicaros esas palabras a vosotros mismos (p. 65).

LO QUE NO ES CONCIENCIA CONSTANTE.

¿Qué no es la conciencia constante? La conciencia aplicada en lo concreto no es la realización aparentemente centrada en el momento, si su orientación no está concentrada en lo fundamental: la evolución de la conciencia personal. (Solamente si el locus de conciencia está bien orientado, la trayectoria de la práctica se dirigirá paulatinamente a la convergencia con el eje.).

La conciencia concreta tampoco es la práctica esporádica guiada por la elemental apetencia (capricho, ganas), porque precisa de mucha autodisciplina, voluntad y conocimiento.

Tampoco es la alerta paranoide, el cuidado obsesivo, la meticulosidad imperturbable o la minuciosidad neurótica. La conciencia constante se realiza positivamente en el marco de la tranquilidad, de la espontánea o buscada serenidad interior; en sujetos obsesivos pudiera llegar a actuar como factor alterador.

Conocemos el caso de un violinista que trataba de tocar de la manera más consciente posible; desde el ajuste del violín hasta el más insignificante detalle técnico de la ejecución, todo quería "hacerlo conscientemente", pasarlo por la autorreflexión. Esto sólo pudo llevarle, como era de esperar, a un

completo fracaso artístico (V. E. Frankl, 1986, pp. 39, 40).

Digamos también que esta conciencia puntual tampoco es, de ordinario, la actitud imprescindible diferencialmente requerida para la práctica de una serie de vías especialmente complejas, para que el practicante pueda dominar su aprendizaje. La práctica de la conciencia constante en una vía no depende de su mayor o menor complejidad. Un ingeniero de una central nuclear que utiliza su profesión como vía puede beneficiarse de practicar la conciencia constante; un conductor puede asimismo mejorar trabajando sobre la vía de la conducción de automóviles; y lo mismo se puede decir de un jubilado que se entretiene con el ajedrez. Más bien, su práctica suele tener mayor sentido cuanto más sencilla a priori sea la actividad de la vía.

Efectivamente, cuanto más sencilla a priori sea esa práctica, más difícil será la formación de una serie de hábitos de su comportamiento. Durante el aprendizaje de la vía, los hábitos han de estar compensados por conciencia constante: cuantos más hábitos de comportamiento sobre la práctica se hayan establecido, más conciencia puntual será necesaria, para no incurrir en mecanicismos (menos conscientes); pero también será lógico incrementar la alícuota de conciencia constante, en la medida en que unos buenos hábitos actúan como agentes economizadores (ahorradores) de energía psíquica susceptible de inversión en una mayor conciencia.

EXIGENCIAS BÁSICAS. La realización de la conciencia constante en una práctica es, ante todo, un comportamiento natural. Exige, no obstante, un gran

dominio de sí, y, por ello, muchas veces se identifica con el autodomínio.

HIPÓTESIS DE PARTIDA. Parte de la hipótesis de que, muy posiblemente, los comportamientos no-conscientes (no realizados para la evolución personal) están por definición descentrados (son deficitarios o excesivos), y por lo tanto, aunque sean la norma, son no-naturales: En la medida en que los comportamientos con conciencia constante promueven ciertamente la evolución de la conciencia, y los llevados a cabo en función del ego no pretenden más que el desarrollo del bienestar personal o de lo propio, esta base de partida no está exenta de lógica natural.

PRÁCTICAS COMPLEMENTARIAS Y TRANSFERIBLES. Muchos practicantes de vías específicas son conscientes de la importancia de la conciencia constante en su disciplina. Por tanto, buscan lograrla, acrecentarla o mejorarla, no sólo en su ejercicio, sino desde actividades diversas desde las cuales poder transferir a la vía su mayor adquisición. Así, conozco varios casos de practicantes de algún dô (vía de arte marcial) que, con este fin practican meditación zen; meditadores zen que practican caligrafía o cha no ryu (vía del té); religiosos que, además de la oración, hacen zazen; escritores que, hacen kinhin (zen andando); personas que intentan practicar su profesión como vía, y complementariamente buscan incrementar su conciencia constante con respiración, tai chi (vía de la mano suave), yoga, etc. Esta actitud es, pedagógicamente, muy fértil y positiva.

PERCEPCIÓN DE OTRAS PERSONAS. A

veces ocurre que otra persona percibe intuitivamente manifestaciones de avances (serenidad, concentración, calidad de comprensión, finura en los análisis, autoconciencia, etc.), con sólo hablar unos instantes y sin saber por qué. Quizá sea el caso de haber accedido a un superior estado de conciencia.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO. Mi opinión es que el quehacer del profesorado, como cualquier otra actividad, podría ser orientado como vía de crecimiento por los enseñantes, profesores y aspirantes a docentes; y ser complementado también, de un modo fundamental, tanto en su vertiente inicial como permanente, con la práctica de algún ejercicio (quizá de entre los citados anteriormente), cuya finalidad expresa fuera el acrecentamiento de la conciencia constante, el fortalecimiento del "espíritu de la vía". De proceder así, las ganancias profundas serían, para algunos, inconmensurables.

ANÁLISIS DE ALGUNAS VÍAS. SIGNIFICACIÓN EN DIDÁCTICA

Es verdaderamente complicado profundizar con rigor, sólo con el conocimiento (sin la experiencia directa), sobre la realización de la conciencia constante, en alguna vía. A título orientativo, para reflexionar sobre la práctica de las vías más fiables, y con el fin de transferir a la didáctica el mayor número y calidad de apuntes formales válidos, llevaremos a cabo una revisión somera de las más relevantes (a la vez, conocidas y eficaces). Las revisaremos en tanto que prácticas susceptibles ser entendidas como vías. Por ello, en su estudio debe predominar una actitud de complementariedad para lo que nos interesa (nivel 3 de amplitud de conciencia), y no tanto la postura pseudocrítica profundamente competitiva (amplitud de conciencia de nivel 2).

I YOGA. Probablemente sea una de las artes de cultivo interior más antiguas y eficaces. Según N. Caballero (1979), psicólogo, religioso cristiano y buen conocedor del yoga:

El yoga, en esencia, es una forma de pasar la mente de la trivialidad y vulgaridad a lo indecible, de lo que pasa a lo que queda siempre, del sinsentido al sentido, de estar enfermo a quedar curado, o, en términos más cristianos, de la muerte a la vida, de la tiniebla a la luz. [...]

Yoga es el fenómeno más allá de los fenómenos, que abre el camino a la unión con la realidad y, consiguientemente, a la "realización" personal (p. 15).

Para R. A. Calle (1978), profesor de la Universidad Autónoma de Madrid y mundialmente reconocido maestro de yoga: "El yoga es, sobre todo, el camino hacia el propio ser" (p. 159). Esto significa que su meditación dispone, a priori, de una profundidad y de unas posibilidades que, en la medida en que se acompañan de una técnica, puede beneficiar al sujeto en una inmensa medida (R. A. Calle, 1985).

Fueron los arios quienes, alrededor del siglo VI a.n.e., normalizaron y sistematizaron el yoga, doctrina meditativa, centrada en la respiración y la postura, en el libro "Upanishads" (F. Tola, 1973). Su origen más significativo se remonta al texto hindú llamado "Bhagavad Gita" ("Canto del Señor" o "Mensaje del Maestro"). El "Bhagavad Gita", atribuido a Vyasa, es una parte autónoma del libro VI del "Mahabharata" (la gran epopeya de la India), titulado

"Bhisma-Parva". Pudo ser escrito entre los siglos IV y II a. n. e. "Como ha señalado Aldoux Huxley, el Bhagavad Gita es quizá la más sistemática exposición escrita de lo que Leibniz llamó Filosofía Perenne" (C. Fabretti, 1978, trad., p. 12). (Para profundizar en su práctica, puede consultarse la obra de Swami Vishnudevananda, 1992.)

El "yoga" es la vía de interiorización y maduración personal que este txto canónico propone. En la segunda parte, traducida "El yoga del conocimiento", encontramos una de las más diáfanas alusiones a la conciencia constante como procedimiento de desegotización (desapego), para dar sentido a la práctica del yoga como vía de equilibrio y evolución interior:

47. Sólo la acción constituye tu deber, no sus frutos. Los frutos de la acción no deben ser tu objetivo, sin que por ello eludas la acción misma.

48. Actúa, Dhananjaya, con desapego, indiferente al éxito o al fracaso. El camino del Yoga es la ecuanimidad de ánimo.

49. Pues la acción que busca unos frutos, oh Dhananjaya, es muy inferior a la acción desinteresada. Refúgiate en el desapego, pues desdichados son los que persiguen los frutos de sus acciones.

50. En este mundo, el hombre que actúa con desapego escapa al fruto de las acciones. Por lo tanto, sigue el camino del Yoga, el camino de la acción desinteresada (C. Fabretti, 1978, trad., pp. 29, 30).

El yoga es un arte de autocultivo individualizado, por definición. El yoga se asienta en una serie de posturas (asanas) encadenadas, en que el practicante posa su persona; sobre ellas sucede la meditación, con plena conciencia constante. La distinción de unas u otras y su ejecución realizada sobre determinadas variaciones, hace posible que pueda hablarse de un yoga para cada edad, para cada necesidad y para cada problema psicosomático, siempre convergentes en la obtención de mayor y mejor salud física y mental. En sentido estricto, también es válido decir que existe un yoga para cada estudiante: con la práctica, cada cual debe encontrar su vía, su yoga. Es posible, pues, que una asana muy forzada, en exceso relajada, acompañada con una respiración defectuosa, etc. aleje al practicante de su yoga.

II. MEDITACIÓN SEDENTE (ZEN, Y SU POSTURA, ZAZEN). La palabra japonesa zen (Tch'an o chan, en chino; y Dhyana, en sánscrito), puede traducirse como "Verdadero y profundo silencio", "concentración", "meditación sin objeto" o "espíritu original del ser humano" (T. Deshimaru, 1993, p. 164).

Esta forma de meditación (que, para algunos, es la meditación en estado puro), puede ser interpretada de dos maneras: a) Como técnica específica; b) Como componente de otras vías. En este apartado no incurriremos en esta diferencia. En este caso, la meditación puede entenderse como un concepto sinónimo de conciencia constante. "Sin conciencia no hay meditación. Sin meditación no hay conciencia", afirma R. Thomas (en H. Camps, 1990, p. 241).

Para la meditación zen nos es válido lo que, para la meditación en general, dice E. Fromm (1991), que observa una nueva dualidad:

De la práctica de la concentración, hay un camino que nos lleva directamente a uno de los preparativos fundamentales para aprender el arte de ser: meditar.

En principio, debemos distinguir dos clases de meditación: tenemos, en primer lugar, los estados ligeros de trance autoinducido empleando métodos de autosugestión, que pueden producir relajación mental y física, haciendo que el ejercitante se sienta descansado, reanimado y con más energía [...]

En contraposición a las formas autosuggestivas de meditación están aquellas cuya finalidad es alcanzar un grado superior de falta de apego, codicia y engaño; en suma, que sirven para alcanzar un plano más elevado del ser (pp. 67, 68).

Evidentemente, nuestro enfoque no es el primero que señala E. Fromm (1991). No nos interesa la autorrealización, entendida como bienestar profundo, sino como camino hacia el "más ser". Narada Thera confía plenamente en la meditación para el camino sobre la vía: "Para superar el apego hay que eliminar la idea de ego, cortar con la raíz. Y para superar la idea del ego hay que meditar y meditar" (R. A. Calle, 1991c, p. 14). La postura de R. A. Calle, que es la que tradicionalmente ha adoptado oriente, entiende, en efecto, que las técnicas de meditación como el yoga o el zen son artes de la detención del ego, de la serenidad interior. En el mismo sentido es interesante señalar que, autores reconocidos la denominen "enseñanza silenciosa" (Sri Chinmoy, 1990) o "pedagogía silenciosa" (J. Rof Carballo, 1986).

El zen (abreviación de la palabra japonesa "zenna", del chino "chenna", después chan, a su vez derivados del sánscrito "dhyanna" y del pali "jhana") es una variante del yoga. El zen "fue llevado a China por Bodhidharma junto con la doctrina budista. Bodhidharma permaneció meditando en el monasterio de Shaolin durante largos años, según cuenta la leyenda, en una evidente práctica Zen (H. Camps, 1990, p. 241). Es importante subrayar que: "El Zen no es el budismo, ni el budismo es el Zen" (R. A. Calle, 1977, p. 26).

Dice Okakura Kakuzo, en el célebre "Libro del te":

Las primeras predicaciones Zen en China se atribuyen al sexto patriarca chino lino [sic: es "Eno"] (637-713), fundador del Zen meridional, que predominó en el sur del país. Su sucesor, Baso [o Basho] (muerto en el 788) logró que el Zen adquiriese gran influencia en la vida china, fundando su discípulo y continuador Hiakujo (719-814) el primer monasterio Zen, en el que estableció las reglas y ritual del mismo. Después del patriarca Baso tiene lugar una transformación del espíritu original indio, con su idealismo, hacia un naturismo propio de la región del Yang-tse-kiang, acercándose al pensamiento del taoísmo y de su gran filósofo, Lao-tse (en H. Camps, 1990, p. 257).

Se trata de una técnica de meditación que normalmente se desarrolla sentado y en una sola postura (aunque exista una variedad complementaria, el kinhin como paseo meditativo). Para el conocimiento introductorio de su técnica (tipos de posturas, forma de sentarse, colocación del cuerpo, uso de la respiración, formas de concentración, etc.), es de interés el boletín "Pasos", editado por el Zendo-Betania (1987).

Su contrastada validez proviene de tres fuentes muy distintas: a) Por una parte, la propia historia, que da reiterado testimonio de la evolución que por este procedimiento alcanzaron muchos de sus practicantes, sobre todo desde que hacia 1191 se introduce en Japón; b) De otra, la creciente aceptación de que es objeto, no excluyentemente, por otras "ofertas" (pedagógicas, psicoterapéuticas, religiosas, etc.) de perfeccionamiento humano; c) Por otro lado y

ya modernamente, en numerosas investigaciones experimentales se ha comprobado cómo, en efecto, sus repercusiones positivas son de la siguiente índole: 1) Equilibración del psiquismo, como serenidad o armonía interior; 2) Estimulación o desencadenamiento de nuevas energías y procesos paranormales intermedios (que no constituyen la finalidad); 3) Emisión de ondas cerebrales alfa, propias de estados de gran relajación. Respecto a este tercer apartado, reproducimos la reflexión de Ch. T. Tart (1969), uno de los pioneros en este tipo de estudios "transpersonales" (aunque, sin la investigación y difusión pedagógicas, son insuficientes):

Si bien la predicción es prematura, las aportaciones que pueden realizarse al estudio experimental de la meditación a áreas tan diferentes como la vigilancia perceptiva, la psicoterapia y la creatividad, tanto teórica como prácticamente, avala el esfuerzo que se realiza en investigación (p. 176).

Este conocimiento es tradicional en Oriente desde hace varios siglos. Esta sabiduría (por denominarla de algún modo comprensible) ha sido reconocida en Occidente, admitiéndose, de una modo generalizado, su gran capacidad catártica (liberadora), curativa y (auto)educativa. (Muy pocos hablan mal de la meditación, sea zen u otra, y menos si la ha practicado con seriedad alguna vez.)

Su objeto es dejar el pensamiento en suspenso; no preguntarse nada; no responderse nada; no pretender preguntas o respuestas. Esta práctica requiere técnicas muy concretas, difíciles para algunas personas.

Siguiendo una aproximación conceptual dada por E. Fromm (1981) en otra obra, ya concretamente referida al zen, podríamos decir que:

El budismo zen es una mezcla de la racionalidad y la abstracción hindúes con el sentido de lo concreto y el realismo chinos. [...] Es una teoría y una técnica para lograr la "iluminación", una experiencia que en Occidente se llamaría religiosa y mística (p. 85).

El maestro de zen T. Deshimaru (1982) tiene un concepto algo diferente al del investigador E. Fromm (1981), que contradice sus palabras en varios aspectos:

El Zen es experiencia pura y no se puede identificar simplemente con el budismo, aunque haya florecido en su seno. [...] El Zen no es una filosofía, no es una psicología, no es una doctrina. Está más allá de las filosofías, más allá de las doctrinas, más allá de los conceptos y de las formas. La esencia del Zen no se expresa con palabras (p. 85).

Por lo que, según T. Deshimaru (1982), el zen no es, y porque los sectores sociales menos duales, competitivos o egotizados lo entienden como un modo de proceder compatible con toda creencia, doctrina u ocupación (sólo requiere un poco de tiempo al día), se explica la relativa difusión y éxito de esta vía, sobre la mayoría de las formas de practicar ya establecidas.

Para el profesor K. J. Kakichi (1981): "El

zazen es de lo más simple. Sentarse con el cuerpo en posición correcta, acompasar la respiración y preparar el corazón, y eso es todo. Y, sin embargo, ¿cómo puede cambiar tanto a la gente?" (p. 28). El maestro Thich Nhat Hanh (1978) es mucho más contundente en sus apreciaciones. Coincidiendo con la línea experimental de T. Deshimaru (1982), declara la siguiente contradicción formal: "no se habla del zen sino que se experimenta" (p. 30). Esta conceptualización coincide con una clásica definición del zen, normalmente oída entre los practicantes: "zen es zazen"; es decir, el zen (meditación) es su postura (zazen), practicada técnicamente bien y con plena conciencia constante.

Dentro del ámbito occidental, destaca la utilización que del zen se ha hecho para la psicoterapia y la equilibración terapéutica. F. S. Perls (1968, 1969), el padre de la "gestalterapia", era maestro de meditación zen (L. A. Lázaro, 1991), y la recomendaba para la superación de la ideación fragmentaria de la realidad a que lleva el ego. Por esta excesiva dualidad, entre otros motivos, daba una gran importancia al trabajo sobre la intuición. K. G. Dürckheim (1982, 1982b, 1986, 1987, 1988, 1989, 1990) (también, A. Goettmann, 1987; C. Quintana, 1989; J. Castermane, 1989), quien fuera el padre de la "psicoterapia iniciática" y catedrático de psicología y filosofía de la Universidad de Kiel, afirmaba que el principal problema del ser humano era un desequilibrio de naturaleza profunda o religiosa. Para su solución trabajaba con la meditación zen.

El mismo R. A. Calle (1991), autor destacado de más de un centenar de investigaciones centradas en la transformación evolutiva de la conciencia humana y

profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, manifiesta:

Desde una conciencia ofuscada y por tanto carente de visión clara, incluso las experiencias vitales no nos modifican ni nos enriquecen, más bien nos petrifican en el acrisolado eje de una mente falta de vitalidad y frescura. Para poner término a ese desorden, recurrimos a la meditación, que supone un adiestramiento para conseguir el cambio interno y lograr la evolución consciente de la consciencia (p. 125).

Además de la meditación zen, se han dado muchas otras formas clásicas de meditación. Dentro de ellas destacan las centradas en la imagería de los mandalas (literalmente, "círculo", "retrato", son dibujos o cuadros simbólicos, dentro de los cuales se representa una deidad o letras que la sustituyen) y de los mantras (sonidos que, repetidos constantemente, son empleados para inducir a la mente del practicante a niveles superiores de conciencia; el más conocido en Occidente es el mantra "Om"). Estas formas de meditación han sido clásicamente entendidas dentro del denominado "budismo tántrico", pero también han tenido su reflejo en religiones occidentales como el cristianismo: como mandala, estaría el símbolo de la cruz con el crucificado, y como mantra hemos de recordar la forma "Oración de Jesús", "nacida dentro de la primitiva Iglesia griega y vinculada posteriormente al movimiento hesicasta. Lo mismo que en la meditación trascendental, consiste en la repetición constante de un mantra o palabra sagrada, en este caso, la palabra Jesús" (W. Johnston, 1980, p. 18).

En oposición a ello, el modo de meditación zen es simple formalmente, y al mismo tiempo es de los más eficaces. Por ello y por su accesibilidad formal, nos centraremos en su análisis, remontándonos para ello a la figura –o mejor dicho, a la experiencia de "iluminación" mística– de Buda, por considerarse su precedente más significativo.

En efecto, uno de los testimonios ejemplares que más ha validado el camino de la práctica de la meditación parte de la vía de Buda (Sidharta Gautama). Tiene el valor añadido de ser quizá el primero profundamente consolidado. La vía de Buda era la doctrina práctica del estar sentado (similar al xan chino, o el zen o zazen japonés). La pretensión última de la meditación búdica era la vacuidad total, la no-dependencia de lo circunstancial, de lo perecedero.

Coincidió, entonces, con el ideal meditativo, ascético y místico, de todas las épocas y de todas las culturas. La andadura personal de este importante buscador se trastrocó pronto, como suele ocurrir en todas las vías, con su institucionalización. No nos interesará aquí analizar esta vertiente indirecta y parcial, sino su testimonio personal. No obstante, no dejó ninguna fuente directa, por lo que lo más fiable de su orientación y su didáctica se recoge en historias tradicionales (ver Nyanatiloka Mahatera, 1990). Gran parte de la comunicación didáctica tradicional oriental se realiza sobre pasajes históricos de este tipo, desarrollados desde hace 2600 años. Estas anécdotas se referían tanto a la práctica de la vía (meditación), al espíritu de la vía (conciencia constante) y a la evolución humana (personal y general). Todas ellas componen el espíritu del zen, siempre gratificante y ocasionalmente teñido de un humor muy especial.

Una de las más representativas del tema que nos ocupa es la que el maestro coreano Thich Nhat Hahn (1978) narra, sobre el encuentro de Buda y un famoso filósofo de su tiempo:

He oído hablar del budismo como doctrina de la iluminación. ¿Cuál es su método?... O en otras palabras, ¿qué haces cada día?

-Andamos, comemos, nos lavamos, nos sentamos, etcétera.

-¿Y qué tienen de especial estos actos? Todos andan, comen, se lavan, se sientan...

-Pero, amigo mío, hay una diferencia. Cuando nosotros andamos, tenemos conciencia del hecho de que andamos; cuando comemos, tenemos conciencia de que comemos; y así sucesivamente... Cuando los otros andan, comen, se lavan, se sientan, no se dan cuenta de lo que hacen (pp. 13, 14).

Otra anécdota significativa, también de la vida de Buda, donde también se hace hincapié en la conciencia constante como requisito de partida y de proceso para la práctica de una vía que, en este caso, es la respiración:

"Cuando respiréis profundamente, queridos monjes, sed conscientes de que estáis respirando profundamente. Y cuando respiréis superficialmente, sed conscientes de que estáis respirando superficialmente. Y cuando respiréis ni muy profunda ni muy superficialmente, queridos monjes, sed conscientes de que estáis respirando ni muy profunda ni muy superficialmente" (A. de Mello, 1987, p. 33).

La didáctica de Buda llevaba al aprendiz a su estado de *vacío* original, natural. El estado natural del ser es el caracterizado por la ausencia de apegos, de identificaciones y de ataduras. Por tanto, es aquella en que la conciencia no está afectada por condicionamientos, frenos o *corsets* para percibir, comprender y comportarse. Esta vacuidad o ausencia de ego es la iluminación.

Enlazando el contenido de la cita anterior y del párrafo precedente, podemos apreciar mejor el sentido de esta otra historia recogida por el psicólogo A. de Mello (1982), recientemente fallecido, gran conocedor del budismo: "Cuando el maestro Zen alcanzó la iluminación, escribió lo siguiente para celebrarlo: '¡Oh, prodigio maravilloso: Puedo cortar madera y sacar agua del pozo!'" (p. 30). Lo trivial es en la doctrina de Buda un conjunto de pequeñas cuentas ensartadas por el hilo de la conciencia constante. En este marco, las acciones más irrelevantes pasan así a tener un significado profundo, cuyo descubrimiento lleva a la contemplación de los fenómenos sin distorsión egótica. (El pensamiento desegotizado, traducido al lenguaje occidental, podría equivaler al razonamiento científico de los antiguos griegos.) Lo que en apariencia es más simple puede aparecer como grandioso; lo grandioso, puede estar saturado de simpleza, y los calificativos "grandioso" y "simple", pueden no tener ningún significado válido.

Otra historia cuyo contenido se remonta a la vida de Buda, donde se habla del iluminado, como practicante de la vía. Precisamente, observado así, lo que le caracteriza al "santo" es la presencia de la "conciencia constante":

Le preguntaron en cierta ocasión a Buda: "¿Quién es un hombre santo?" Y Buda respondió: "Cada hora se divide en cierto número de segundos, y cada segundo en cierto número de fracciones de segundos. El santo es en realidad el que es capaz de estar totalmente presente en cada fracción de segundo" (A. de Mello, 1982, p. 36).

La conciencia constante lleva al desarrollo de una atención centrada en el presente, radicada en el autocontrol. En zen se dice que el mañana no es real, y que la única realidad es el presente, aquí, ahora y así. Luego, se actúa en consecuencia. Así ha de realizarse la meditación. Este sentido está bien representado en la siguiente historia compilada por A. de Mello (1982):

El guerrero japonés fue apresado por sus enemigos y encerrado en un calabozo. Aquella noche no podía conciliar el sueño, porque estaba convencido de que a la mañana siguiente habían de torturarlo cruelmente.

Entonces recordó las palabras de su Maestro Zen: "El mañana no es real. La única realidad es el presente". De modo que volvió al presente... y se quedó dormido (pp. 36, 37).

El reconocido maestro contemporáneo de zen T. Deshimaru (1982), argumenta al respecto algo más profundo:

Yo he dicho "ahora es el punto importante". [...]

Pero el momento de ahora no existe. Si pensáis en él, ya pertenece al pasado. El verdadero ahora no existe, lo más importante es, pues, la

concentración en el punto. La suma de estos puntos constituye la duración de la concentración aquí y ahora de la misma manera que en geometría una sucesión de puntos forma una línea (p. 62).

La conciencia constante lleva al desarrollo de la capacidad de percepción y observación concentrada cuya meta es la transferencia, desde la práctica técnica de la meditación, a toda actividad ordinaria o cotidiana, hasta proporcionarle una característica lucidez. Este fenómeno se recoge en esta otra historia que nos ofrece, en otra obra, A. de Mello (1987):

Después de diez años de aprendizaje, Tenno se convirtió en un maestro. Un día fue a visitar a su Maestro Nan-in. Era un día lluvioso, de modo que Tenno llevaba chanclos de madera y portaba un paraguas.

Cuando Tenno llegó, Nan-in le dijo: "Has dejado tus chanclos y tu paraguas en la entrada, ¿no es así? Pues bien: ¿puedes decirme si has colocado el paraguas a la derecha o a la izquierda de los chanclos?

Tenno no supo qué responder y quedó confuso. Se dio cuenta entonces de que no había sido capaz de practicar la conciencia constante. De modo que se hizo alumno de Nan-in y estudió otros diez años hasta obtener la conciencia constante (pp. 34, 35).

Otra versión de la misma historia, recogida en el clásico traducido por R. Melcón López Mingo (1979), termina así:

Tenno, confundido, no acertó a dar una respuesta inmediata. Comprendió entonces que era aún incapaz de mantener su espíritu en estado de

lucidez Zen todo el tiempo. Así que se hizo discípulo de Nan-in y estudió con él otros seis años, hasta que al fin logró consumir en sí mismo el Zen-de-cada-instante (p. 41).

Como ya se ha apuntado, el zen (o práctica del sentarse) es una vía directamente heredada de la experiencia de Buda. Al hacerlo se pueden utilizar varias técnicas de concentración. El practicante puede centrarse en la respiración, en un motivo de reflexión (kōan) propuesto por el maestro, o en nada en absoluto (shikantaza). Es importante que, sobre todo para las dos últimas variantes, se pueda contar con un experto cualificado.

La primera variante es con la que se suele empezar. El practicante busca su autocontrol (T. Deshimaru, e Ikemi, 1990); para ello, puede concentrarse en la expiración (para relajarse, si estuviera demasiado activo); en la inspiración (si tuviera sueño o estuviese cansado); puede contar las respiraciones hasta diez, para volver a empezar, etc. La conciencia constante debe entrar en armonía con el acto cotidiano de respirar y con su relativamente complicada técnica.

La meditación sobre un kōan (problema no analizable discursivamente, sí intuible), se lleva a cabo por medio de una conciencia constante destinada a la inducción espontánea del mismo, suponiendo de este modo una de los máximos exponentes de lo que en Occidente se conoce como aprendizaje por descubrimiento:

La tradición Zen, en particular, había desarrollado un sistema de instrucción no verbal, a

través de acertijos aparentemente absurdos denominados koans, que no se resuelven pensando. Están precisamente diseñados para detener el proceso del pensamiento y dejar así a los discípulos en condiciones de experimentar la realidad de un modo no verbal. Todos los koans que he leído tienen una solución más o menos única, que un maestro competente reconoce inmediatamente. Cuando se descubre la solución, el koan deja de ser paradójico y se convierte en una profunda y significativa afirmación procedente del estado de conciencia que ha contribuido a despertar (F. Capra, 1991, pp. 32, 33).

Como afirma C. Ramos (1989), la meditación shikantaza es la más difícil de las formas de zazen. Sin apoyo (respiración o kōan), sólo consiste en sentarse, vaciándose de toda idea inmediata (vaciar de ego, de conciencia, de zen,...).

En todo caso, existe un factor común actitudinal para la práctica del zen, sintetizable en las siguientes tres proposiciones esenciales: a) Fe firme (daishinkon): en la técnica, en la experiencia de Buda, en el maestro; b) Gran duda (daigidan): no cualquier duda, sino una "bola de duda", en torno al porqué la realidad (nosotros y quienes nos rodean) aparecen tan imperfectos, cuando sabemos que lo natural es justamente lo contrario; ("cuando la duda es pequeña, pequeño es el despertar; cuando la duda es grande, el despertar es grande", dice el viejo proverbio oriental); c) Firme determinación (daifunshi): para disipar esa duda, con todas las fuerzas, toda la voluntad y toda la conciencia (Zendo Betania, 1987, pp. 32, 33, adaptado).

En general, podemos concluir con que, en todos los tipos de zazen:

se trata de cultivar primero la conciencia y eventualmente la falta de conciencia. Estos son simplemente dos grados diferentes de absorción. La conciencia es un estado donde uno está totalmente alerta a cualquier situación y por tanto siempre es capaz de responder apropiadamente. La no conciencia es, por otra parte una condición de tal absorción en que ya no existe vestigio alguno de auto-conciencia (P. Kapleau, 1986, p. 233).

En un antiguo texto chino de gran valor testimonial, el "Ta I Gin Hua Dsung Dschì", atribuido al maestro Lü Dsu, se habla de cuatro etapas en la meditación: a) Etapa primera. Recolección de la luz; b) Etapa segunda. Nacimiento del nuevo ser en el espacio de la fuerza; c) Etapa tercera. Separación del cuerpo-espíritu para la existencia independiente; d) Etapa cuarta. El centro en medio de las condiciones.

En la misma obra, C. G. Jung, y R. Wilhelm (1990) recogen unas interesantes reflexiones sobre la denominada triple concentración (contemplación) budista, esto es, las realizadas sobre el "vacío", la "ilusión" y el "Centro", lo cual, en sentido estricto, determina tres subvías de evolución, que guardan un cierto orden de complejidad:

Entre las tres contemplaciones viene como primera el vacío. Se observan todas las cosas como vacías. Luego sigue la ilusión. Si bien se sabe que son vacías, uno no destruye las cosas sino que continúa sus asuntos en medio del vacío. Pero si bien no se destruyen las cosas, tampoco presta uno

atención a ellas: esto es la contemplación del Centro (p. 129).

A lo que se añaden una serie de consideraciones de acerca de cada una de tales variantes, durante la práctica:

Mientras practica la contemplación del vacío, uno sabe también que no puede destruir las diez mil cosas y, no obstante, no las toma en cuenta. De esta manera coinciden las tres contemplaciones. Pero finalmente la fortaleza reposa en la contemplación de lo vacío. Por lo tanto, cuando uno practica la contemplación de lo vacío, lo vacío está seguramente vacío, pero también la ilusión es vacía y lo central es vacío. Es necesaria una gran fortaleza para practicar la contemplación de la ilusión; entonces la ilusión es realmente ilusión, pero también lo vacío en ilusión y el Centro es ilusión. En el camino del Centro engendra uno también imágenes de lo vacío, pero no las llama vacías, sino que las llama centrales. Uno practica también contemplación de la ilusión, pero no la llama ilusión sino que la llama central. En cuanto concierne al Centro, no hay necesidad de hablar más (p. 130).

III ARTE MARCIAL. Tradicionalmente, se engloban dentro del arte marcial diversas disciplinas no asociadas a prácticas de defensa y de combate, como la caligrafía, precisamente por su condición de vías de autoconciencia o interiorización. En nuestra exposición, no obstante, entenderemos como vías de arte marcial a aquellas disciplinas tradicionalmente vinculadas a la batalla y al combate.

Como ya se dijo al hablar de zen, una de las variantes del zazen, en tanto que meditación, es aquella en la que aparece como componente de otras prácticas (disciplinas espirituales). En el caso del arte marcial, el zen o xan aparece como conciencia constante. Por ello, lo apuntado para el zen es válido para el arte marcial, en general, ya que éste se puede considerar "zen en movimiento" (C. W. Nicol, 1979). El maestro T. Deshimaru (1993) afirma que el zen y las artes marciales tienen el mismo "sabor", que el zen y las artes marciales están en unidad (p. 28, adaptado), y que, si se practican como vías, el estudiante atraviesa las mismas etapas de evolución personal: a) Shojin: Periodo de entrenamiento con la voluntad y con el esfuerzo consciente; en el budo y en el zen, este periodo podría durar de tres a cinco años, pero antiguamente no era inferior a diez años; al cabo de este periodo, el maestro transmite el shiho, hoy un formalismo, pero antiguamente, tras largos años, era el reconocimiento del maestro hacia el discípulo; b) Etapa del tiempo de la concentración sin conciencia, posterior al shiho; el discípulo llega a estar apaciguado, y puede llegar a ser un asistente del maestro; c) Etapa de la verdadera libertad. (Para profundizar entre la relación entre el zen y el arte marcial puede consultarse las obras: R. A. Calle, 1977, y T. Deshimaru, 1993.)

En su origen, la práctica del deporte pretendía la salud y el bienestar psicosomático. Actualmente, el deporte persigue el perfeccionamiento técnico, para vencer al contrario. Alcanza su máxima expresión realizándose en la competición. El arte marcial no es un deporte, ni una preparación para la competición, ni un entrenamiento para vencer a nadie, ni un motivo de negocio. Todavía en algunos lugares de Oriente se conserva su sentido original:

El Budo es la vía del guerrero; reagrupa el conjunto de artes marciales japonesas. El Budo ha profundizado de manera directa las relaciones existentes entre la ética, la religión y la filosofía. Su relación con el deporte es muy reciente. [...]

En japonés, Do significa la Vía. ¿Cómo practicar esta Vía? ¿Por qué método se la puede obtener? No se trata solamente del aprendizaje de una técnica, de un wasa [o waza], y aun menos de una competición deportiva. [...] Ya que en el Budo no se trata solamente de competir, sino de encontrar paz y dominio de sí (T. Deshimaru, 1993, p. 17).

¿En qué consiste ese dō, esa vía? Dice T. Deshimaru (1993): "Los textos antiguos consagrados a él [budo] conciernen esencialmente a la cultura mental y a la reflexión sobre la naturaleza del yo: ¿quién soy yo?" (p. 17).

La importación del arte marcial a Occidente no ha resultado todo lo satisfactoria que hubiese podido ser. En el caso representativo de Japón, como ha observado lo que C. Vela de Almazán (1984), ocurre que: "Sus artes marciales, sólo se degradan al llegar a Occidente, en donde todas ellas se miran para

vencer al otro exclusivamente" (p. 25). La vía del arte marcial puede realizarse en competición o fuera de ella, con tal de que el espíritu de la vía (la conciencia constante) no se pierda en ningún momento. Un inválido puede practicar un buen arte marcial. Por ello, el célebre maestro Kodo Sawaki, en sus conferencias, decía que el secreto de estas técnicas era "kyu Shin Ryu" ("el arte de dirigir el espíritu") (en T. Deshimaru, 1993, p. 29, adaptado).

El arte marcial persigue, sobre todo, la educación de la personalidad por medio de la disciplina de la técnica, para vencerse uno mismo, para doblegar o diluir al ego. El espíritu de combate o batalla contra el enemigo sobre el que se entrena es, sobre todo, un instrumento afectocognitivo simbólico cuya función última es representar al la lucha contra el ego. Venciendo al ego se superan múltiples limitaciones, hasta llegar al oponente, porque deja de establecerse la dualidad entre el yo y el otro. Este es el sentido de algo que se dice con frecuencia en arte marcial: "Sólo puede vencerse al enemigo vaciándose uno mismo y amando al enemigo". Su significado es realmente muy profundo: cuando uno mismo se vacía (de ego), ama; cuando se ama al enemigo, el enemigo desaparece como tal. Por ello, el auténtico experto en alguna vía de arte marcial no fanfarronea, ni se cree superior, ni la emplea para superponerse a nadie.

El sensei (maestro) Saotome, transmisor de las enseñanzas del conocido maestro Ueshiba Morihei, iniciador de la vía del aikido, dice al respecto:

"La Nada significa ausencia de ego. La fuerza física está limitada. No es más que un caparazón superficial que puede ser fácilmente resquebrajable."

Liberados del Ego, atraemos el amor, el respeto y la confianza. He aquí en qué reside la verdadera fuerza" (en C. H. Ríos, 1993, p. 74).

Otras reflexiones de contenido profundo, esta vez relativas al arte marcial en general:

El propósito principal de "derrotar" al "ego" es erradicar la distinción que hacemos entre el "yo" y el "ello", distinción que sirve única y exclusivamente para distraernos y en caso de enfrentamiento provocarnos la derrota. [...]

Si el practicante entrena de forma diligente, despreciando todas las facetas decorativas (grados, torneos. etc.) tendrá la oportunidad de aprender las Artes del Budo desde el interior hacia el exterior. Ser una parte del Arte y que el Arte sea parte de él. Cuando las condiciones son las adecuadas y las circunstancias las propicias, el practicante podrá aprender el verdadero camino del Budo (J. M. Fraguas, 1991, p. 112).

El gran centro de interés de las vías del auténtico arte marcial –que en realidad es el anterior, visto desde el lado de la positividad– es el restablecimiento del equilibrio psicosomático entre el flujo de energía vital (ki) y la circunstancia, sobre todo por medio de la concentración en el bajo vientre (hara) (K. G. Dürckheim, 1986). El ki es un concepto semejante al qi chino (Lie zi, 1987), al prana indio, a la energía vibrante de Hermes (1983), al nuiarre druídico, al amor de Yeshua, al logos de San Juan, al éter del medievo, al nuevo éter de J. Serrano Camarasa (1984), la organización (orden) del "caos" del universo, etc.

Esto queda bien expresado en las palabras del iniciador del aikido, O-Sensei Ueshiba:

Todas las cosas en el Universo provienen de una misma y única fuente. Todo sobre esta Tierra es la expresión del Amor Universal. El corazón del Universo late en armonía con la creación y respeta su grandeza. Esforcémonos por comprender el ritmo de ese latido que nos aporta armonía y equilibrio. La misión del Aikido sigue siendo el mismo camino que el Amor Universal. Su enseñanza es aquella de la Divinidad; sus principios, las leyes naturales que engendran todos los elementos de la vida en esta Tierra. Tiene por función el reunirse al corazón del Universo y dar el amor" (C. H. Ríos, 1993, p. 73).

Quienes pretenden desarrollar su arte marcial y tienen la suficiente madurez como para reconocer sus excesos de ego, han de complementarlo con la práctica de la meditación, y descubrir que entre ambos dejan de existir discontinuidad o diferencias.

El verdadero arte marcial es descubierto por el practicante en sí mismo; de fuera sólo le viene la técnica. Las pretensiones de la vía del arte marcial son diversas: a) La ausencia de toda meta egótica (centrada en el propio interés o en el interés por lo entendido como propio) que pueda dispersar el ki (en japonés, "concentración de la energía"); b) El aprendizaje del uso del ki, para poder aplicar, cuando sea necesario, la totalidad de la energía en un momento determinado y en un punto determinado (kimé) (Esta capacidad permite realizar grandes proezas físicas que no están al alcance de cualquiera, como grandes saltos, poderosos golpes, rompimientos, gritos desde el bajo vientre,

para intimidar o reanimar (kiai), movimientos de precisión, control de sensaciones, etc.; para la práctica del kimé se precisa mucha técnica, una guía adecuada y mucho trabajo personal.); c) El desarrollo de la atención puesta en la lucha contra la propia limitación, tanto inmediata (en la técnica) como mediata (en el fin de la vía); d) El uso eficaz de la intuición, como consecuencia espontánea de la práctica y la (buena) experiencia; e) La práctica de la sencillez y la humildad; f) La evitación de cualquier género de confrontación.

Un proverbio oriental dice: "'Cuando el arquero dispara gratuitamente tiene con él toda su habilidad'" (A. de Mello, 1987b, p. 32). En arte marcial esto es muy importante. Sólo hay una diana a la que disparar: "tensar el arco" es tener conciencia constante; "dar en el blanco" es alcanzar evolución interior (*desapego profundo, conciencia amplia y equilibrio*). No puede acertarse en dos blancos a la vez. Por eso es importante que, además, el arte marcial se practique sin deseo. (Para Buda, el deseo es la principal fuente de dolor, y ese deseo y ese dolor son formas del ego.)

No importa cuál sea la práctica: tai chi, kung fu, ken dô, ju dô, aiki dô, karate dô, kyu dô, ka dô, ho, shuriken, samurai, etc. Todas son vías de evolución, si son arte marcial, y, si lo son, es porque van a emplearse como instrumentos para ese crecimiento, para esa autorrealización, para esa desegotización. Por tanto, todas convergen. Apuntan al mismo lugar. Sus resultados son plenamente transferibles. Están construidas e investigadas para ello, como podría estarlo cualquier actividad ordinaria (profesión, respiración, afición concreta, etc.) cuya

pretensión fuera la maestría (interior) del practicante.

La conciencia constante es básica para que el practicante de arte marcial no se vea superado por la situación. El maestro samurai Uesugi Kenshin decía:

Yo no he sabido jamás lo que era ganar desde el principio al fin; yo solamente he comprendido que no hay que ser jamás inferior a la situación, y esto es importante. Es molesto que un Samurai no esté a la altura. Si no estuviéramos constantemente por debajo de la situación, no nos sentiríamos embarazados jamás (Y. Yamamoto, 1989, p. 39).

Del clásico "Hagakure" ("Breviario del samurai") podemos extraer dos referencias más en torno a la conciencia constante. La primera, destinada a realzar la relevancia del presente, como en la más pura tradición zen, se atribuye al célebre maestro Jocho: "El maestro Jocho dijo un día a su yerno Gomojo esta máxima: 'Ahora es la hora y la hora es ahora'" (Y. Yamamoto, 1989, p. 44).

SÍNTESIS NORMATIVAS. De la fusión entre Budismo y Shintoísmo, surgió en Japón el bushido (literalmente: Bu: artes marciales; Shi: guerrero; Do: la vía). Para T. Deshimaru (1993), se puede resumir en siete puntos esenciales:

1. *Gi: la decisión justa en la ecuanimidad, la actitud justa, la verdad. Cuando debemos morir, debemos morir.*
2. *Yu: la bravura teñida de heroísmo.*
3. *Jin: el amor universal.*
4. *Rei: el comportamiento justo, que es un punto fundamental.*

5. *Makoto: la sinceridad total.*
6. *Melyo: el honor y la gloria.*
7. *Chugi: la devoción, la lealtad (p. 21).*

T. Deshimaru (1993) reconoce que el Budismo ha influido en el bushido en cinco aspectos: a) El apaciguamiento de los sentimientos; b) La obediencia tranquila de cara a lo inevitable; c) El dominio de sí, ante cualquier acontecimiento; d) La intimidad mayor con la idea de la muerte, que con la vida; e) La pura pobreza (desapego) (p. 22, adaptado).

Dos años después de escribir el famoso "Gorin-no-sho" ("Escritos sobre las cinco ruedas (o anillos)"), y siete días antes de morir, el célebre maestro samurai Shimmen Musashi-no-kami, Fujiwara-no-genshin (1584-1645), conocido como Miyamoto Musashi (1984) escribió "La vía que hay que seguir solo". La vía que enseñaba a seguir era la de la espiritualidad y la rectitud por medio de la práctica de la táctica samurai. Estos eran sus puntos:

- No oponerse a la Vía inmutable a través del tiempo.
- Evitar la búsqueda de los placeres del cuerpo.
- Ser imparcial en todo.
- No ser nunca codicioso.
- No lamentar nunca los negocios.
- No envidiar nunca a los demás por el bien o por el mal.
- No entristecerse por la separación.
- No guardar ningún rencor ni animosidad contra sí o contra los demás.
- No tener deseos de amor.
- No tener ninguna preferencia en nada.
- No buscar el confort.

- No buscar los manjares más finos con el fin de contentar el cuerpo.
- No poseer, nunca en la vida, objetos preciosos.
- No retroceder por falsas creencias.
- No ser tentado nunca por ningún objeto que no sea las armas.
- Consagrarse enteramente a la Vía sin temer a la muerte.
- Aunque se sea viejo, no desear poseer o utilizar los bienes.
- Venerar los Budas y las divinidades pero no contar con ellas.
- No abandonar nunca la Vía de la táctica.

*Segundo año de Shôho, 12 de mayo de 1645
Shimmen Musashi (pp. 21, 22).*

De un modo semejante, el maestro contemporáneo de karate dô Gichin Funakoshi (1989) reflejaba así las seis reglas de su vía (El maestro Funakoshi no expresó la tercera regla):

1. *Debes ser absolutamente serio en el estrenamiento.*
2. *Entrenar entregándose en cuerpo y alma, sin preocuparse de la teoría.*
4. *Evitar la vanidad y el dogmatismo.*
5. *Trata de verte como realmente eres y trata de imitar lo que de meritorio veas en el trabajo de los demás.*
6. *Conserva las normas éticas en tu vida diaria, tanto en público como en privado (pp. 123-128).*

Este último punto es muy importante, porque hace referencia a la segunda pretensión del fin de la vía: la transferencia de la práctica a la vida cotidiana.

También lo refleja expresamente M. Musashi (1984), al decir:

Algunos piensan que estudiar la Vía de la táctica no sirve de nada en el momento en el que se la necesita realmente. Si es así, hay que entrenarse a la táctica de tal manera que sea útil en cualquier momento y hay que enseñarla de tal manera que sea aplicable a todos los dominios. Esta es la verdadera Vía de la táctica (p. 36).

I. Cáliz (1991), profesor de tai chi, reconoce que muchos practicantes de artes marciales, salvo contadísimas individualidades, están afectados de ego, con forma de egolatría o vanidad:

Muchos son los practicantes de artes marciales. Pero muy pocos estaremos dispuestos como destructores de sus valores, y, sin embargo, lo hacemos cotidianamente, pues estamos valorando la egolatría de tal modo en nuestro mundo de las artes marciales, que al final se nos ha vuelto en contra, pues todo lo que lanzamos a la vida, nos es devuelto como un bumerán (p. 101).

Uno de los secretos más profundos del arte marcial que sólo el practicante muy iniciado reconoce y comprende por experiencia directa, es el carácter metafórico que el arte marcial tiene. De aquí, algunas de las características del buen maestro de arte marcial:

- a) Comprensión profunda y consciente de esta doble naturaleza;
- b) Ausencia de ego: significativamente inferior al del alumno;
- c) Colocación de la práctica técnica, en función de la paulatina maduración del alumno;
- d) Enseñanza adaptada a las características individuales del aprendiz.

Realmente, son muy pocos

los profesores de alguna disciplina marcial que reúnen el primer requisito.

El primer y último objetivo del arte marcial es vencer, dominar al ego, trabajando en el marco simbólico de un gimnasio, tatami, etc. Por ello, la paradoja, de que, para el estudiante de arte marcial - como para el de cualquier otra vía-, sea imprescindible practicar intensamente, sin ser la práctica directa lo esencial. Es importante recordar que, para la vía del arte marcial como para el resto de las vías, la finalidad última es poder desprenderse de la práctica externa (instrumento, soporte), sin hacerlo interiormente.

IV RELIGIOSIDAD CRISTIANA Y MÍSTICA.

Por cercanía cultural, y como complemento a nuestro breve análisis sobre algunas vías de Oriente, nos detendremos a analizar brevemente esta religión como vía, y por extensión realizaremos un breve comentario sobre las vías de las religiones (institucionalizadas) en general.

Digamos, en teoría, que:

La experiencia no se limita a los que pertenecen a una determinada religión; todos y cada uno de los seres humanos llevan en sí mismos la disposición básica requerida para ello. Pero las religiones han desarrollado caminos que conducen hacia esta experiencia (W. Jäger, 1991).

La práctica demuestra, más bien, que: "La enseñanza de los Evangelios exige el despertar, pero no dice cómo despertar" (P. D. Ouspensky, 1978, p. 35). Es decir, que aunque muchos místicos cristianos hayan alcanzado la maestría (ausencia de ego y elevada conciencia), no abundan las vías eficaces trazadas por el cristianismo para la misma pretensión. En este sentido, es digna de mención la obra de J. A. Arintero (1989), que define y clarifica la distinción que el cristianismo hace entre ascética y mística:

La ciencia que enseña los llamados caminos ordinarios -o sea, los rudimentos o primeros grados- de la perfección cristiana -y muy particularmente el modo de hacer bien la meditación para adquirir las virtudes y desarraigar los vicios y ejercitarse en todas las prácticas de la vía purgativa, con algunas de la iluminativa y la unitiva- suele llamarse Ascética (de ἀσκητική =

ejercitante), reservándose el nombre de Mística propiamente dicha -aunque ésta en general abarque toda la vida espiritual- para la "ciencia experimental de la vida divina en las almas elevadas a la contemplación".

Esta es esencialmente esotérica, como lo es la óptica para los ciegos: nadie puede comprenderla ni apreciarla bien sin estar iniciado con la propia experiencia (J. G. Arintero, 1989, p. 24).

Aun así, el camino existente entre la declaración de intenciones y la articulación de medidas necesarias para satisfacerlas, según opinan muchos estudiosos y exégetas, parece que llegó para el cristianismo a su clímax en su fase "preinstitucional", en el tiempo de los primeros cristianos (hasta Constantino). Como afirma, por ejemplo, P. Batiffol (1950), "la historia de los orígenes puede hacer que las Iglesias errantes sientan la nostalgia de la unidad" (p. 296).

Como ya mencionamos en otra parte de este estudio, según P. D. Ouspensky (1978) la idea de una posible evolución de la conciencia "se halla ligada a un hecho esencial, perfectamente conocido por las antiguas escuelas psicológicas, tales como la de los autores de la Philokalia, pero completamente ignoradas por la filosofía y la psicología de los dos o tres últimos siglos" (p. 22). La "Philokalia" es un conjunto de textos que se ocupa de un modo directo de la vía de la plegaria. Según el "Dizionario delle Opere", de Bompiani:

El propósito de esta guía "infalible de la contemplación (según la expresión de su primer redactor, el monje de Monte Athos, Nicodemo el

Hagiorita (1749-1809) es indicar la vía más corta y más fácil para la plegaria, considerada como clave y medio de retorno al "Reino interior". Esta vía comporta tres fases: ética o preparatoria (regla de vida), psicotécnica (disciplina respiratoria y monoideísmo) y sacramental o teúrgica (invocación repetida del nombre de Jesús o corta plegaria jaculatoria) (P. D. Ouspensky, 1978, p. 11, nota).

De entre todos los místicos, es destacable el Maestro Eckhart (1988), contemplador cristiano, que centró alguna de sus populares pláticas en lo que hemos denominado conciencia puntual; con el valor añadido de relacionarla expresamente con el ego en una de sus vertientes más complejas: la renuncia (desidentificación) de sí mismo. Dijo:

El que renunciara a sí mismo aunque sólo fuera un instante, todo le será dado. Pero el que renunciara a sí mismo durante veinte años y que se volviera a coger aunque sólo fuera un instante, ése no habría renunciado nunca aún. El que ha renunciado y se ha desapegado y ni siquiera echa una mirada a lo que ha dejado, y permanece firme e inmutable e incambiable en sí mismo, sólomente ése está desapegado (p. 149).

Las principales diferencias aparentes entre el cristiano (que sigue la vía de Yeshua) actual y el de los primeros siglos, son las siguientes: a) El primero tiende a practicar más su vía a través del rezo vocal y público, recitando textos revisados y aprobados por la Iglesia, mientras que el segundo practicaba más, y más intensamente, la oración, la intuición y la inspiración con Dios; b) Una segunda diferencia, más profunda, es, como explica E. Fromm (1987), que los sacerdotes

(los cuales no viven la experiencia en toda su intensidad), en contraposición con los profetas (cuya experiencia de ausencia de ego fue vivida inicial e intensamente), han metamorfoseado la experiencia original en fórmulas, sólo útiles para la administración de la sombra de la vivencia primigenia (pp. 48, 49, adaptado); c) Paradójicamente respecto a lo anterior, se verifica en la vía cristiana actual una desaparición casi completa de los ritos iniciáticos, que históricamente quedan restringidos a las organizaciones más primitivas; como observa M. Eliade (1989) de un modo general: "Con frecuencia se ha afirmado que una de las características del mundo moderno es la desaparición de la iniciación. De capital importancia en las sociedades tradicionales, la iniciación es prácticamente inexistente en nuestros días" (p. 9); d) Los primeros cristianos estaban más cerca de la ascética, de la meditación y de la mística, porque buscaban estar por encima de sus palabras, mientras que en la actualidad se sobrevive normalmente por debajo de ellas, y la mística y la meditación, por no ser un producto institucional, no se pretenden; sin embargo:

Dentro del cristianismo, la meditación también está en boga. Individualmente, es cierto, la meditación silenciosa y sin palabras estuvo reservada fundamentalmente a una élite de frailes y monjas. Pero en tiempos recientes, gran número de personas han mostrado deseos de una meditación más profunda (W. Johnston, 1980, p. 18).

La historia de la mística cristiana demuestra que la vía de esta religión ha tenido más probabilidad de éxito en aquellos practicantes centrados en la "religión en sí", que en las formas del aparato

institucional, es decir:

la que vive bajo las apariencias diversas de las las religiones particulares, que les es común a todas, les sobrevive a todas y constituye el fundamento indestructible sobre el que se levantan cada una de ellas, antes de acomodarse a las necesidades y los gustos de quienes la reclaman (Ch. Guignebert, 1983, p. 12).

¿Cuál es ese fundamento "indestructible", el origen primero de esta vía, y, por extensión, de la vía de la religiosidad que analizamos? Algunos autores clásicos, como Ramakrishna (Yogi Kharishnanda, 1980) dedicaron su vida a mostrar la realidad de ese factor, común a toda religión, y por el cual todas están unidas esencialmente, aunque diverjan existencialmente. Tres ejemplos concretos de este hecho que refrendan la tesis de esta comunidad son las obras de Swami Siddheswarananda (1974), respecto al cristianismo (San Juan de la Cruz) y al yoga (raja yoga), la obra de N. Caballero (1979), que parte del mensaje profundo del cristianismo (Evangelio) y del yoga (filosofía y psicología ascética), y el libro de K. J. Kakichi (1981), que estudia correspondencias entre el cristianismo (Biblia) y la práctica del zen.

Por nuestra parte, en toda esta investigación se han tratado argumentos en favor de la capacidad de aprendizaje, con forma de inquietud, contraria al quietismo de las manifestaciones del ego. De acuerdo con lo que hasta el momento hemos profundizado, podemos sostener que la institucionalización de la religión (o de cualquier otro motivo), es una proyección del ego humano, aunque sea bienintencionada. Si por religión se entendiese la

tendencia a prescindir del ego a cambio de una búsqueda individual como todos los grandes avatares han propuesto, cabría una lógica esperanza de solución permanente. Si se entendiera lo que enuncia el investigador existencialista de orientación teológica P. Tillich, en 1961, al decir: "Ser religioso significa preguntarse apasionadamente por el sentido de nuestra existencia" (en V. E. Frankl, 1986, p. 95), comprendemos las posturas de otros investigadores, como K. G. Dürckheim, pedagogo y terapeuta, al desarrollar un enfoque centrado en la hipótesis de que el problema básico del ser humano es de índole religiosa. En un sentido parecido reflexiona el filósofo contemporáneo J. Krishnamurti (1983), al decir: "La religión no es la creencia organizada. La religión es la búsqueda de la Verdad, que no es de ningún país, de ninguna creencia organizada, que no reside en ningún templo, iglesia o mezquita" (p. 42). Por tanto, la solución de este gravísimo problema humano debe comenzar a responderse de un modo crítico, positivo, altamente madurador y, sobre todo, consecuente, tanto desde cada persona en particular, como desde las propias religiones.

El desarrollo de vías sobre esta premisa ha sido llevado a la práctica por maestros de reconocido prestigio. Por ejemplo, un swami de la escuela de Ramakrishna, conocido en Sudamérica (sobre todo en Argentina) como el Swami Vijayananda (1975), enunciaba así su vía, que denominó *óctuple noble sendero*, en una conferencia pronunciada el 7 de octubre de 1934: a) Visión recta; libre de supersticiones y de toda ilusión; b) Propósitos rectos; elevados, y dignos de un hombre sincero e inteligente; c) Palabra recta; amable, franca, veraz; d) Conducta recta; pacífica, honrada, pura; e) Vida recta; sin dañar

o poner en peligro cosa viviente alguna; f) Atención recta; mente activa, atenta; g) Esfuerzo recto; para educarse y controlarse a sí mismo; h) Contemplación recta; pensar sinceramente en los profundos misterios de la vida (pp. 106, 107).

Probablemente la anterior seriación estaba basada en el propósito de Siddharta Gautama, quien, abandonando el brahmanismo, desarrolló originalmente su vía de evolución, que enunció como *las cuatro nobles verdades*: a) Sufrimiento; b) Su origen; c) Su supresión; d) El camino a la iluminación o nirvana (el más alto estado de conciencia, basado en el máximo desapego). Es preciso reconocer su influencia directa o indirecta en la mística universal y especialmente en la religiosidad de Oriente.

SIGNIFICACIÓN GENERAL EN DIDÁCTICA.

El maestro samurai, Y. Yamamoto (1989), dice: "Todos los oficios deben ser ejercidos con concentración" (p. 20). Si todos los oficios deben (luego pueden) ser ejercidos con concentración, el oficio de estudiante y de docente son susceptibles de ello también, y sobre todos.

I RELATIVA AL ALUMNO. La concentración y el esfuerzo que el estudiante de cualquier tramo educativo debe practicar para no hundirse, están destinados, casi exclusivamente, a la reproducción de información. (No existe, en la mente del alumno, un norte claramente orientado a su evolución interior.) Esta reproducción, posteriormente constituirá la infraestructura de una calificación sumativa y/o continua, en virtud de su fidelidad al molde original. La concentración y el esfuerzo que se le solicitan, cada vez con más imperiosidad, suele ser evitativa (para no suspender), reactiva (a una exigencia extrínseca) y tiene lugar en un clima funcional de refuerzo negativo generalizado (ansiedad, escaso disfrute con el aprendizaje, etc.). Pretende a largo plazo el bienestar del alumno (preparación profesional, puesto de trabajo, buen sueldo, etc.). Ciertamente, no se tienen fundamentos para trabajar con el fin de trabajar más profundamente de ese ya de por sí compleja aspiración de posible bienestar.

Persiguiendo la alianza estéril entre las exigencias de este comportamiento (excesivamente) poderoso del sistema educativo con sus alumnos (como si de un mecanismo de defensa por "desplazamiento" se tratase, motivado por las presiones a que el sistema social le somete de continuo), surgen intentos más mediadores, "catalizadores" o aliviadores de síntomas,

que verdaderamente capaces de aportar una solución radical. Por esta ruta caminan los modelos didácticos, las tecnologías de la educación, la psicología educativa, etc., que, aunque en todo momento saben lo que deben hacer al día siguiente, no saben bien a dónde es preferible ir.

De todas las propuestas didácticas modernas, la que más se aproxima a la nuestra es la inscrita en el concepto "obra bien hecha", de V. García Hoz (1988), aunque con una serie de diferencias (déficits) fundamentales: a) Como la práctica totalidad de la didáctica contemporánea, no liga su realización con la evolución personal; y, si lo hace, no la entiende como desegotización; b) Se refiere más al producto y a la conducta, que al proceso didáctico y a la madurez que mueve a la conducta; c) No considera tan frecuentemente como sería de desear la figura del docente; d) En definitiva, persigue que el alumno realice sus quehaceres, más a conciencia que con conciencia. La obra bien hecha siempre ha sido un resultado lógico de la vía recta; toda vía verdadera produce obras bien hechas.

En los tiempos que corren es preciso promocionar inteligente, entusiasmada y sobre todo fundamentadamente, desde la educación y la didáctica, la salida de la asfixiante mediocridad en que la sociedad está sumida. Es imprescindible tender a, y pretender una más directa y eficaz evolución, que persiga y logre que la capacidad de reflexión del ser humano, sobre todo apunte a su maduración profunda (más lejos, mucho más lejos del "periodo de las operaciones formales").

La práctica del estudio como vía de

crecimiento interior, y la máxima concentración de energía (kimé) aplicada al trabajo intelectual son facetas de la conciencia constante susceptibles de aplicación al ámbito escolar. Es posible transferir la práctica del arte marcial y de la meditación zen, y aprovechar este enfoque para el autocultivo del estudiante, promoviendo "la práctica del estudio como vía de crecimiento interior" (A. de la Herrán Gascón, 1994).

Esta práctica de la vía, sobre la vía de la conciencia constante, al menos puede realizarse sobre tres líneas de trabajo complementarias, de dificultad sucesivamente más compleja: a) En la fase predominantemente analítica de estancia y participación en el aula: máxima concentración, dominio de la situación, atención constante, desapego en la formación y crítica de los conocimientos; b) En la fase predominantemente sintética de trabajo personal: mayor rendimiento en el mínimo tiempo, ampliación del trabajo obligatorio, investigación personal, elaboración de conclusiones desegotizadas, intuición y producción intelectual, autoconciencia de la trascendencia personal y social del trabajo intelectual; c) En el proceso envolvente y dialéctico de evolución personal en áreas de ocupación y acción ajenas al estudio: conciencia del ritmo de maduración por medio de la práctica de la vía del estudio, análisis de posibles transferencias a la vida cotidiana, búsqueda de la autorrealización por el estudio, ejercicio de la voluntad y de la autodisciplina.

La actitud correcta del aprendiz, capaz de desembocarle en la práctica de la conciencia constante, es la actitud de meditación, uno de los sinónimos que utilizamos para conceptuarla inicialmente. En su

concepto de "lucha ascética", que concibe para la juventud, V. García Hoz (1946) califica a la meditación como la "tarea más dura que en el orden intelectual exige la lucha ascética", y como condición para la "profundización en el estudio" (p. 383).

El mismo autor, en lo que al estudio del joven respecta, opone meditación a "divagación", a mi modo de ver acertada y certeramente. Si estamos asociando esta actitud de meditación a la conciencia constante, y a la primera se puede oponer el término divagación, es lógico entender por éste algo semejante a "distracción constante":

La divagación es el acto frívolo del entendimiento que se deja arrastrar por la curiosidad de cada momento. Es pensamiento vago, corretón, que sin trabajo ni fatiga recorre todos los campos que con su brillo atraen en cada instante el interés por objetos diferentes. Incapaz de penetrar en lo profundo de las cosas o de los problemas, se queda en la corteza, en la superficialidad.

La meditación, por el contrario, es aplicación trabajosa y constante del espíritu a los problemas que el mundo interior o exterior le plantea. En la meditación, el pensamiento está atado por una preocupación, busca alguna verdad, y las curiosidades momentáneas, la brillantez de nuevos objetos, quedan en segundo término, mientras la verdad buscada no se ha convertido en hallazgo feliz para el estudioso.

Los frutos de la meditación y los de la divagación son bien diferentes. Produce aquella el conocimiento científico; muchas o pocas, las verdades que aprehende o descubre el estudioso son material válido para la ciencia y para la vida. Frente

a éstos, los frutos de la divagación son deleznales, vacíos; el entendimiento vio sólo las apariencias, la esencia de la verdad queda oculta para el que divaga (V. García Hoz, 1946, p. 384).

La dualidad meditación-divagación, mutatis mutandis, es denominada por el catedrático de psiquiatría E. Rojas (1992), desde un punto de vista más objetivo, "ensimismamiento-alteración":

La meditación es un trabajo intelectual por el que el hombre es capaz de meterse dentro de sí mismo y bucear en su intimidad. El ensimismamiento tiene su cara opuesta en la alteración: vivir traído y llevado y ajetreado por lo que está fuera de uno, pendiente sólo de lo que sucede en el exterior.

Toda meditación aterriza en el análisis de uno mismo y de la realidad personal. [...]

Por otra, [consiste en] una labor de síntesis, que resume y concreta el estado en que uno se encuentra (p. 120).

Uno de los grandes maestros del estudio como vía para perfeccionarse y adquirir las virtudes ha sido Confucio (Kung-Fu-Tsé). Para Confucio, "el supremo ideal es formarse en las virtudes más que instruirse. En otras palabras, la práctica de las virtudes es el más alto grado de perfección que puede ser alcanzado en el estudio" (J. T. Kung, 1964, p. 93).

Se recogen algunos testimonios del maestro Confucio, destinados a esta práctica. Evidentemente, cuando el estudio se conceptúa como vía para el perfeccionamiento interior, su concepto difiere de la idea restringida que sobre el mismo (como

memorización, retención o trabajo intelectual) se tiene en Occidente.

En el "Lun-Yun", conocido como "Analectas", "Libro de los coloquios" o "Las conversaciones filosóficas", se encuentran las siguientes pautas:

El Filósofo dijo: "El hombre superior debe aplicar todo su estudio a formar su educación, a adquirir conocimientos [...]. Obrando así, podrá no apartarse de la recta razón (Confucio (Kung-Fu-Tsé), 1969, p. 290).

El Filósofo dijo: "El que tiene una fe inquebrantable en la verdad, y ama el estudio con pasión, conserva hasta la muerte los principios de la virtud, que son su consecuencia (Confucio (Kung-Fu-Tsé), 1969, p. 299).

El Filósofo dijo: "Estudiar siempre como si no pudierais nunca alcanzar (la cima de la ciencia), como si temiérais perder el fruto de vuestros estudios" (Confucio (Kung-Fu-Tsé), 1969, p. 300).

El Filósofo dijo: "Es al estudio y a la práctica de la recta razón a lo que, sobre todo, es preciso aplicarse; ¿cómo bastaría hacer el bien? (Confucio (Kung-Fu-Tsé) (1969), p. 305).

"Confucio dice: El hombre superior, al comer, no se propone saciar su apetito; en su casa, no busca el ocio y la molicie, sino que atiende a sus deberes, y vigila sus palabras y se complace en pedir consejo al hombre recto. Esto es amar el estudio y ser estudioso" (en J. T. Kung, 1964, p. 93).

Y en el "Ta-shio" o "Ta-hio", conocido por "El gran estudio", se dice:

El hombre superior aprecia las virtudes y cultiva el estudio, tendiendo a alcanzar los límites más amplios y penetrar en lo más profundo. Lleva la perfección a su más alto grado y sigue en su camino el justo medio (en J. T. Kung, 1964, pp. 93, 94).

II RELATIVA AL PROFESOR. En la medida en que el buen profesor es constantemente un estudiante, lo dicho para el alumno es aplicable a su caso, en su práctica totalidad.

Más allá de la tradicional formación del profesorado puede tener lugar la dimensión más amplia del cultivo del profesorado. El cultivo del profesorado es su evolución, y su evolución puede llevarse a cabo pretendiendo la formación de docentes que, por medio de la conciencia constante, asuman su práctica como vía de maduración hacia la maestría.

Maestría que puede ahormarse sobre una serie de pautas, cada una de las cuales es consecuenciada la anterior: a) Conciencia constante de los procesos psíquicos del alumno, en interacción con los suyos; b) Desegotización de la comunicación interior (consigo mismo) y exterior (con sus alumnos), es decir, poner en el centro de sus procesos intelectuales la conciencia, y no en ego; c) Práctica del más profundo respeto didáctico; d) Estímulo y guía (casi desapercibida) de la práctica del estudio como vía de evolución en cada estudiante; e) Disposición del bienestar en función del "más ser" (en un sentido teilhardiano), y no al revés, como es habitual; f) Jugar lo mejor que se sepa con lo existencial, pero vivir en lo esencial, y no lo contrario, que es lo cómodo; g) Cultivarse en el dar, sin pretender recibir mucho: "cuando el átomo cede electrones, se vuelve positivo", dicen; h) Sea cual sea su especialidad, cultivarse con las obras canónicas del pensamiento universal realizadas por los grandes iniciados, y ponerlas en función de su "libro interior", y no al revés, como es lo normal.

CONCLUSIÓN. Entre la práctica de la conciencia constante en el marco de cualquier vía de evolución personal y el logro de una mayor amplitud de conciencia, parece operar un efecto paradójico compensatorio. De hecho, cualquier actividad es susceptible de utilizarse como vía, pero cuanto más formalizada y sencilla sea, los efectos a la maduración serán más fiables. Andar, alimentarse, jugar al frontón, dibujar, etc. son vías en potencia; pero el zazen, la oración, el yoga, un arte marcial, la práctica de la respiración, etc. son procedimientos, o más sencillos o más estudiados. Su fiabilidad es su antigüedad y su validez histórica.

Entonces, las vías más estudiadas y practicadas pueden aportar ricas asistencias y contribuciones a las vías en potencia. Esta es una línea de investigación pedagógica de un alto interés, si las vías objeto de investigación se encaminan, con independencia de su contenido, a la evolución de la conciencia de profesores y alumnos. Una hipótesis asociada (y doble) a la totalidad de este apartado es la siguiente: El quehacer profesional de alumnos y profesores es susceptible de transformarse en vía de maduración interior, por medio de la práctica de la conciencia constante; de donde se deduce que los mejores profesores y alumnos posibles son aquellos que, desde su vía (la didáctica u otra, más sencilla) alcanzan la maestría.

PROYECCIÓN PRÁCTICA

EVOLUCIÓN PERSONAL Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

OBJECIONES TERMINOLÓGICAS. A mi juicio, no puede entenderse por didáctica el solo "Arte de enseñar" (aunque lo diga el "Diccionario de la lengua española"), si por enseñar se entiende, exclusivamente, alguna de las seis acepciones que la Real recoge: a) "Instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos"; b) "Dar advertencia, ejemplo o escarmiento que sirve de experiencia y guía para obrar en lo sucesivo"; c) "Indicar, dar señas de una cosa"; d) "Mostrar o exponer una cosa, para que sea vista y apreciada"; e) "Dejar aparecer, dejar ver una cosa involuntariamente"; f) "Acostumbrarse, habituarse a una cosa" (Real Academia Española, 1994, p. 845). No puede conceptuarse, a mi entender, como ese arte, si tal quehacer no desemboca a sus protagonistas en una mayor evolución interior o madurez personal.

Tampoco puede tenerse como suficiente, en consecuencia, la concepción que el Ministerio de Educación y Ciencia (1990) realiza de la educación, interpretándola "como orientación para la vida" (p. 12), tesis de fondo reafirmada en el documento posterior Ministerio de Educación y Ciencia (1992). Porque de lo que se trata, a mi entender, no es tanto preparar o adaptar las personalidades para engrosar lo que ya hay, sino creer en que es posible reorientar este estado de cosas (vida), para favorecer una más sólida evolución humana.

Así pues, la didáctica (de didasko, enseñar; asociada a nous, pensar) y la orientación (de oriens, nacer), componentes básicos de la educación (de educatio, crianza), conforman una dialéctica estéril, si no se aúnan con la evolución (de evolutio, moverse, desarrollarse). Porque, si bien es posible enseñar desorientando y orientar hacia la deformación de la persona, la verdadera didáctica emana orientación, y la orientación no puede ser comunicada sin buenas enseñanzas. El objeto de todo ello, como nudo gordiano donde la didáctica, la orientación, la psicología, etc. se dan cita, no puede ser otra cosa que la cultura (de cultura, cultivo), entendida, en el sentido griego, como maduración personal y crecimiento personal, que no se puede conseguir sin interiorizarse (descendiendo al interior de uno mismo).

Cultura que, desde el sistema de referencia del alumno del profesor, si está destinada a la mejora de la vida desde su quehacer en las aulas, y no sólo a su continuidad, ha de suponer trabajo sobre su principal instrumento (lenguaje), su base fundamental (conocimiento), su actividad predominante

(comunicación), su justificación global (maduración personal), su sentido último (evolución humana) y su principal obstáculo (apoltronamiento de la personalidad).

Profesores y alumnos no sólo son los protagonistas de la educación, sino que son sus responsables últimos, en tanto que profesionales de ella (A. de la Herrán Gascón, 1994, p. 24, adaptado), si es que son capaces de aceptar conscientemente este derecho-deber hacia la sociedad, la historia y el momento que hacen existir. Pero esto sólo será posible, si entre ellos y con ellos media, no tanto los contenidos, los objetivos, la evaluación o el "currículo" (porque ninguno de ellos -a juzgar por el mismo "Diccionario" o los textos más avanzados de didáctica-favorece en el alumno y en los profesores la composición de un norte motivado por un compromiso existencial que no vaya más allá de la actuación polarizada hacia la satisfacción de los propios deseos), sino la posible maduración personal y, desde ella, la evolución de la sociedad de la que se forma parte activamente. En definitiva, que, en un plano, más allá del aprendizaje significativo del alumno hay algo denominable evolución interior de sí mismo, que no necesariamente va unido a lo anterior. Y que, en otro plano, más allá de la formación del profesorado se encuentra subyaciendo el mismo concepto y, por ende, el mismo fenómeno, que es mucho más relevante para un profesional cuyo quehacer va a consistir en comunicarse (a sí mismo) permanentemente, que su preparación tecnológica, técnica, científica y, si se me apura, artística y artesana.

Y como la evolución de la escuela es la evolución de quienes la componen, bueno será intentar

encarar este reto, con pretensiones de investigación rigurosa, para formular lo más precisamente posible las variables de esta evolución humana aplicada al campo de la realización pedagógica, y demostrar, en lo posible, que es algo menos complejo y más conseguible de lo que en un principio cabría suponer.

CARENCIA. La organización, la orientación y la didáctica que ofrecen y desarrollan los sistemas educativos actuales no garantizan la madurez de los educandos. Tampoco parte de una especial madurez de sus enseñantes, profesores o "maestros". Y, sin embargo, es obvio reconocer que lo que sobre todo un alumno capta de un profesor, tras el intenso trabajo conjunto de un tiempo suficiente, es su madurez o inmadurez relativa. En la mayor parte de los casos, la formación educativa, en cualquiera de sus tramos, se detiene en plena inmadurez. En consecuencia, gran parte de los problemas sociales (individuales y colectivos) se han debido históricamente y se deben a una falta de madurez generalizada del ser humano.

Ciertamente, la estructuración sistémica de la sociedad, que hace predominar más el interés equifinalista de cada sistema y de la consecuente cualificación humana sobre la promoción de la condición humana, mantiene en gran medida hipotecada la capacidad educativa (maduradora) de la propia didáctica. En pocos casos los intereses de un sistema concreto (necesariamente parcial) coincide con la estimulación de una insesgada madurez. En este sentido, es interesante retomar el testimonio radical del filósofo J. Krishnamurti (1983) cuando decía: "La verdadera educación es evidentemente un peligro para el gobierno. Es pues, función del gobierno la de hacer que no se imparta verdadera educación" (p. 29).

En A. de la Herrán Gascón (1993) justificaba estas ideas y fundaba la hipótesis de que, quizá, a la actual organización sistémica no interesara una formación en profundidad (maduración) del profesorado, porque ello conllevaría, a la larga, una creciente autonomía de la escuela y, en consecuencia, una pérdida de influencia del triángulo administrador educativo: "política - investigación educativa - editoriales educativas", sobre el propio sistema escolar, desde cada profesor, indispensable para la obtención de sus fines, evidentemente económicos y políticos. Y, porque a la escuela no se le podía esclavizar, paulatinamente haría labor desde sí misma, hasta el punto de invertir el sentido de la influencia de la impropia socialización que la hace marchar como un vagón de cola, hasta llegar a "escolarizar a la sociedad". Porque, aunque actualmente sea una clave fundamental para los desarrollos, los apogeos, los auge, las prosperidades, etc., la educación es y será siempre el gran mecanismo capaz de posibilitar la verdadera evolución humana (donde incluyo, compatiblemente, la mayor de las rentabilidades económicas), por su potencia, alcance, ausencia de sesgo unánime, necesaria infraestructura y función natural generadora de nuevas y más evolucionadas conciencias.

Si este racimo de argumentos fuera plausible, el comienzo válido para la ruptura de este círculo vicioso escoradamente formativo, no podría ser otro que la previa concreción de las vías de maduración docente, y su inclusión en los planes de formación del profesorado. Evidentemente, si fuera posible concretarse, podría ser un apoyo importante al facilitar que, no sólo los profesores pudieran

encontrarse más cultivados, sino que supieran asimismo desarrollar con sus alumnos, integrada en su didáctica, ciertas orientaciones destinadas a estimular y comunicar modos de promover su propia madurez. En esa medida, sí se estaría respondiendo a una necesidad social, expresada de tantos modos y maneras, que su satisfacción casi se da, en los casos mejores, por una imposibilidad, en torno a la cual los intentos de solución son hasta disculpables.

EFICACIA DOCENTE Y FORMACIÓN DEL PROFESOR. Si la formación docente ha de arrancar de la práctica, sería interesante intentar un análisis de la misma práctica, comenzando por sus manifestaciones comunicativas. De entre ellas, unas son más evidentes, objetivas, estadísticamente considerables o incluso promediables. Por tales razones era lógico que los primeros investigadores pretendiesen retratar los "rasgos generales" del buen profesor, entendido como profesor eficaz (por ejemplo, en las investigaciones de T. N. Filson, en 1957; de D. M. Medley, y H. E. Mitzel, en 1958; de M. M. Hughes, en 1959; de N. A. Flanders, en 1960; de B. Othanel Smith, en 1961; de N. D. Bowers, o de R. S. Soar, en 1961; etc.). De entre tales rasgos extraídos de la práctica, cabrían destacar los comportamientos de: a) Control; b) Imposición; c) Facilitación; d) Programación; e) Individualización de la comunicación; f) Desarrollo de un contenido; g) Respuesta; h) Afectividad positiva; i) Estimulación de la creatividad, y algunos más, que en muchos casos podrían actuar como factores "específicos".

¿En qué medida podrían considerarse a los anteriores rasgos representativos del buen profesor? Si eso fuera cierto, una formación docente centrada en

aquellos rasgos sería suficiente para conformar un buen profesional de la enseñanza, y nada más lejos de la realidad. La conclusión de este análisis podría ser doble: a) El profesor capaz de reunir las notas de eficacia que se quieran, no habrá necesariamente de equipararse con el buen profesor; y b) En consecuencia, hay, al menos, un ámbito de formación del profesorado que la aparente, pretendida y perseguida eficacia no es capaz de satisfacer. Y, como veremos, no es ni mucho menos uno.

LÓGICA DE LA COMUNICACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESOR. Cuando dos o más seres humanos se comunican didácticamente, lo hacen estableciendo vínculos de muy diverso tipo: a) Del consciente del emisor relativo, al consciente del receptor relativo; b) Del consciente del emisor relativo, al inconsciente del receptor relativo; c) Del inconsciente del emisor relativo, al consciente del receptor relativo; d) Del inconsciente del emisor relativo, al inconsciente del receptor relativo. Sobre éstas, pueden tenerse presentes dos observaciones: a) Que la comunicación se realiza, a la vez, verbal y no verbalmente; b) Que, ambos son, simultáneamente, como emisores y receptores.

Como conclusión primera de la constatación de tal complejidad inherente, puede desprenderse que: a) La información transmitida es sólo una parte de la comunicación didáctica; b) Que lo que voluntariamente se quiere comunicar no es, tampoco, la totalidad de lo que se transmite; c) Que, en consecuencia, se enseña más lo que se es, que lo que se sabe, aunque todo ello aparezca inseparablemente, en unicidad.

Este breve análisis, desprende ya campos de

formación docente, paradójicamente inéditos, que por lógica deberían ser previos a los tradicionales. Como ya vimos anteriormente, estos últimos atienden más al bagaje instrumental del docente que a su propia madurez. El resultado de este enfoque es, si acaso, una tendencia a enseñar más significativamente a priori lo que voluntariamente se pretende sobre una serie de objetivos. Pero el alumno va a captarlo todo, consciente e inconscientemente. Y, si detrás de un flamante técnico de la comunicación didáctica (lo que ya es poco habitual) se encuentra una persona sin especial madurez (que es lo habitual), eso será lo que sobre todo el alumno aprenda.

En conclusión, la formación del profesorado habría de centrarse, primero, en la maduración del docente como persona, quizá para intentar con ello favorecer la presencia de verdaderos maestros de sí mismos; y después, cuando una adecuada madurez fundamental lo pueda permitir, formar al docente como experto en relaciones interpersonales, en el marco de una comunicación didáctica. De ese modo existirá mayor probabilidad de que el profesor pueda transmitir aquello que dispone y ha conquistado antes en sí mismo, y no, por el contrario, una aleatoriedad bajamente posible o que no vale la pena pretender, por su rareza.

El procedimiento formativo tradicional es justamente el opuesto: preparación docente en materias diversas, para convertirle en un profesional. Y lo que esta perspectiva consigue es, igualmente, psiques "forradas" de bagajes afectocognitivos diferentes (individualizados), que a duras penas consiguen afectar en algo a la madurez subyacente, desde cuyo sistema de referencia el alumno no experimenta variaciones

significativas.

CONCIENCIA DE LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA. De lo anterior podemos traer a colación el concepto de "profesor consciente de la comunicación didáctica", como aquel que reconoce y se percata de la multidimensionalidad de la misma, de sus diversos canales conscientes e inconscientes y de la dialéctica entre formación y madurez, en la comunicación. Puede que sea éste el primer requisito para que un docente pueda formarse completamente, a priori.

UNA CLASIFICACIÓN DE LOS ÁMBITOS DE FORMACIÓN DOCENTE. Teniendo en cuenta esta ampliación de la acepción en lo que respecta a la observación de la comunicación didáctica, podríamos esbozar una consecuente clasificación de campos secuenciados de formación inevitable, en el cultivo inicial y permanente del buen profesor, entendida como la preparación necesaria que habría de recibir a instancias de una carrera docente: a) Fundamentos y métodos del conocimiento humano; b) Fundamentos y métodos de la evolución humana (individual, de grupo, y noosférica o global); c) Fundamentos de la comunicación didáctica (al menos: históricos, sociales, del devenir, artísticos y metodológicos); d) Procesos y medios en la comunicación didáctica, nacidos desde el propio origen del conocimiento; e) Teorías de la enseñanza y fundamentos del aprendizaje; f) Psicogénesis, comunicación didáctica y crecimiento interior del alumno; g) La maduración del profesor, en la comunicación didáctica; h) La maduración del profesor como enseñanza y punto de apoyo, para la maduración del alumno; i) Didáctica de los conocimientos específicos y de sus penetraciones críticas; j) Autoanálisis, investigación, y cambio en la

práctica docente.

FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO. Como procedimientos formalizados para cubrir suficientemente estas etapas, se alude, de ordinario, a la formación inicial y permanente del profesorado. Enfocadas dualmente, como normalmente se conceptúan, incurren en una contradictio in terminis de índole paradójica, que podría formularse así: en el caso de la mayor parte de los titulados en carreras no docentes que *dan clase* (prácticamente la mitad), ¿cómo puede hablarse de formación permanente, si antes no ha habido formación inicial?

Este uso y planteamiento del concepto formación permanente demuestra el escaso reconocimiento dado a la deseable formación inicial por parte de las autoridades administrativas de la educación (políticas, investigadoras y editoriales), y comunica a los mismos titulados la desconsideración hacia ella, avalada por su propia autoridad. Comparto, en este sentido, con F. E. González Jiménez (1991), que la formación didáctica del titulado universitario que aspire a desarrollar un trabajo como profesor ha de cubrir, al menos, estos cuatro bloques: a) Psicogénesis y evolución psíquica; b) Teorías de la enseñanza y del aprendizaje; c) Didáctica específica; d) Actividades prácticas docentes (pp. 186-192). Huelga decir que los principales beneficiados de esta línea de inquietudes serían los alumnos, los propios profesores y, desde ellos, la sociedad en su conjunto.

Ahora bien, aunque la formación del profesorado se analice en la dualidad formación inicial versus formación permanente, cabrían realizarse tres

críticas de índole fundamental: a) En realidad no puede diferenciarse entre ambas, si se admite la posibilidad de formarse e investigar reflexionando, cuestionando e inquiriendo sobre la propia comunicación; y esto, para el profesorado no bueno, sino honesto, es algo imposible de evitar; por ello, bien emprendidas, la formación del profesorado de calidad que un día se recibiera no tiene por qué caducar algún día, con lo que, rigurosamente, cabría hablarse, mejor, de una *formación permanentemente inicial* que de una *formación solamente permanente*; b) Por otra parte, la formación inicial que idealmente un día se recibiera no será otra que el asiento continuo del ejercicio docente y de la posibilidad de desarrollo de la anterior formación permanentemente inicial; con lo que, más que inicial debería ser denominada, en sentido estricto, de *formación inicialmente permanente*; c) Ambas formaciones didácticas del profesorado, cuya cualidad dialéctica es que se contienen mutuamente y conforman una unidad cuya consciencia es superior (lógicamente) a cualquier otra concepción maniquea del fenómeno, no pueden, no obstante, ser planteadas conforme actualmente se diseña la formación didáctica del profesorado inspirada en los modelos anglosajón o francés; ninguno de ellos atiende a lo esencial del ser humano, esto es, al crecimiento interior del profesor, como requisito de comunicación de una verdadera madurez y conciencia, con lo que, en consecuencia, tal interiorización y evolución personal no puede ser garantizada o siquiera pretendida en los alumnos. Más bien, es preciso reconocer que tales planteamientos de profesionalización docente se enfocan, en los mejores casos, a proveer de recursos prácticos la necesidad de los enseñantes en formación. Sin embargo, a mi juicio, la formación didáctica ha de orientarse: "conforme al quehacer práctico del profesor; pero no ha de estar

diseñada para sólo facilitar ese quehacer" (A. de la Herrán Gascón, 1993, p. 132).

REPERCUSIÓN DIDÁCTICA DE LA ACTITUD FORMATIVA DEL PROFESOR. De ordinario se entiende que lo fundamental en un profesor es que sepa desnudar (analizar) la realidad y enseñarla (mostrarla) de formas diversas (individualizadas), para que el alumno aprenda, en un marco de grupo. Evidentemente, según sea la actitud y el comportamiento consecuente hacia la propia información, así será la desnudez conocida por el alumno.

De ser así las cosas, e independientemente de los textos que el profesor esté reflexionando durante su periodo formativo, se corre el riesgo de encasillar la comunicación didáctica tan sólo en los contenidos específicos que oficialmente la justifican. Suele ocurrir, que el enseñante informe, para después solicitar, en un marco funcional de ansiedad socialmente admitido como necesario, la misma información. Y que, en muchos centros educativos, interese, en consecuencia, comunicar a los padres de los alumnos y a otros clientes en potencia, que la calidad del centro se define más por la cota de exigencia que por la riqueza de lo que se ofrece. Este es un error que mecaniza la didáctica, y describe un estilo de actuación para el que, efectivamente, la formación pedagógica es casi un estorbo. Tanto más si, por la vía social, los *centros de élite* que así proceden ven reforzado su comportamiento con crecientes ingresos, y por la vía editorial e investigadora el procedimiento se avala con métodos y metaanálisis que justifican una supuesta eficacia.

La reflexión que desde esta investigación se plantea está hecha de otra naturaleza, o mejor, desde otra perspectiva de la misma naturaleza. Podría resumirse así: Desde un punto de vista pedagógico y didáctico, interesa mucho que un alumno conozca bien el procedimiento intelectual seguido en un análisis cualquiera, que el desglose último del contenido que se quiera, o que el contenido en sí mismo, porque en aquel procedimiento basará el desarrollo de su capacidad de abstracción de la realidad, que es la gran enseñanza para la cual los contenidos actúan como simples instrumentos, sin valor formal. Pero desde un enfoque además evolucionista, lo que sobre todo el profesor habrá de cuidar es su actitud hacia su proceso de formación permanentemente inicial e inicialmente permanente, porque será ésta la gran enseñanza fondo con la que el alumno al fin y al cabo construirá los cimientos de su personalidad, y de la cual dependerá, en buena medida, su potencial madurez o crecimiento interior.

Distingo, a este respecto, once actitudes del profesor hacia su propio proceso formativo, como condicionante significativo de la madurez del alumno, de las cuales sólo la última sería favorablemente propicia para estimularla y orientarla: a) Continuador: El que se acoge plenamente a los cuestionarios y prescripciones de la propuesta administrativa vigente; b) Conservador: Quien se acoge a otra anterior propuesta legislativa, sea del carácter político que se quiera; c) Negativo: Quien realza, críticamente, los defectos de las pautas actualmente propuestas; d) Escéptico: Quien desconfía de toda trayectoria propuesta o impuesta; e) Antididacta: Si es contrario a los contenidos prácticos, de las disciplinas y ciencias de la educación; f) Autodidacta: El que prefiere crearse

su propia línea de enseñanza, a partir de la reflexión sobre su experiencia y su búsqueda; g) Didacta: El que busca las respuestas en fundamentos e investigaciones (propias o ajenas), en la didáctica tradicional o en las disciplinas pertinentes; h) Formativo: El que centra su profesión en su formación continua, trabajando incluso en función de ella; i) Cansado: Aquel en cuyo hacer el agotamiento psicosomático cobra, circunstancial o permanentemente, un protagonismo relevante; j) Disconforme: Quien desea dejar de trabajar como profesor en sus actuales circunstancias, o definitivamente; k) Asceta: Quien trabaja y se pretende formar por mejorar y crecer interiormente, como requisito para desplegar una mejor enseñanza y originar aprendizajes orientados hacia la evolución interior del educando (A. de la Herrán Gascón, 1993, pp. 124, 125, adaptado).

CONSIDERACIONES SOBRE LA ACTITUD ASCÉTICA Y LA DIDÁCTICA. Por "asceta" se entiende la persona que profesa la vida ascética. Coloquialmente, tiene como sinónimos más usuales los siguientes: eremita, ermitaño, anacoreta, cenobita, monje, solitario, penitente o santón. Proviene del latín "ascēta", y éste del griego "ἀσκητής", cuyo significado primigenio es "profesional", concepto que se solía asociar al deporte y al cultivo físico del deportista destinado a este fin. Por el adjetivo "ascético, ca" se entiende la persona que se dedica particularmente a la práctica y ejercicio de la perfección espiritual, o a lo perteneciente o relativo a este ejercicio y práctica (Real Academia Española, 1994, p. 207, 208, adaptado). Nuestra acepción del adjetivo está más cerca de este significado que de los siguientes, otorgados a lo largo de la historia de la educación: a) La identificación de "pedagogía ascética"

y "educación por el esfuerzo" (medieval); b) Su incompatibilidad con el humanismo, al vincularse a una concepción teocéntrica de la vida, basada en la dualidad irreconciliable hombre-Dios; c) La contraposición "educación ascética" a la "educación por el interés" (Escuela Nueva); d) Su asociación, aportada por V. García Hoz (1946) desde su "personalismo cristiano", con la gracia divina, la teología moral y la dogmática, mostrándola como una "lucha" cuyo fin es la gloria, incomprensible para una persona que no participase de la religión cristiana; e) Su utilización dialéctica contra el consumismo moderno; f) Su vinculación con el ecologismo (L. García Huerta, 1983, pp. 139, 140, adaptado).

De antemano, podría pensarse que tales conceptualizaciones quedan lejos del ámbito de conocimientos de la comunicación didáctica y de la formación del profesorado. Aunque entre ambas existan hiatos importantes (por ejemplo, que la ascética tradicional se refiera más bien al autocultivo en soledad, que los logros sean más emotivos que cognitivos, y que pueda entenderse como un fin en sí mismo; mientras que la didáctica haga más bien relación a la comunicación afectocognitiva, y se entienda como un proceso dialógico), se complementan. Y lo hacen, por dos razones sencillas: a) Los marcos propicios para el desarrollo de una y otra (la comunicación con los alumnos y la soledad del profesor) se suceden; b) Ambas se excluyen mutuamente. La aparente distancia entre las actitudes ascética y didáctica promete a la convergencia entre ambas un futuro de mayor interés, y una síntesis más profundamente entrelazada, capaz de superar, con mayor nitidez, a cualquiera de los dos componentes por separado. Tener en cuenta, a la vez, que cada

alumno entiende y puede desarrollar sus capacidades de manera diferente (objetivo de la educación tradicional), y que, simultáneamente, aquella formación se encuentra radicada en una madurez que el "currículo" difícilmente proporciona, por no provenir directamente de contenido alguno, y que, sin embargo, puede orientar a todos los conocimientos, es un fenómeno que implica, simultáneamente, los derechos-deberes de facilitar la entrada y adaptación comprensiva del conocimiento en cada alumno, y la conciencia del profesorado (capacidad de visión intelectual) necesaria para poder comunicar, como organizador y eje de los aprendizajes, la actitud de interiorización (profundización y autoanálisis, destinados a la mejora y al crecimiento interior), sin necesidad de salir del marco de la didáctica, o de residir en una cueva.

En primera instancia, podemos extraer tres cuestiones comunes entre la ascética y la comunicación didáctica desde un somero análisis textual de los significados proporcionados por la Real Academia Española (1994): a) Referencia a la persona, como sujeto; b) Pretensión de perfección interior; c) Realización mediante el ejercicio y la práctica. Desde el sistema de referencia de formación didáctica proporcionada en el seno de las carreras docentes, que es el ámbito que nos ocupa, la actitud (ascética) de perfeccionamiento en profundidad de un profesor no parece ser incompatible con la actitud de investigador en la acción, de razonador en el aula, de observador, de evaluador, etc.

Desde la perspectiva de la ascética, podemos concluir con V. García Hoz (1946) que:

Conformándonos con el significado etimológico de la Pedagogía y de la educación, ya la consideremos a ésta como un desenvolvimiento de las propias fuerzas o como una conducción para llegar a un fin determinado, reservando para aquélla el título de ciencia de la educación; de ambas participa la Ascética de un modo eminente, porque, en cuanto ejercicio, desenvuelve la vida espiritual del hombre, conduciéndole hasta su último fin, y como ciencia conoce en su esencia, propiedades y relaciones estos (sic) mismos ejercicios ascéticos (pp. 333, 334).

Ratifica la anterior percepción el hecho, extensible a toda práctica ascética, de que:

nuestros clásicos [se refiere a un conjunto de ascetas cristianos españoles], sin pretender ser pedagogos, trataron de aquellos problemas didácticos que más directamente se relacionan con la vida espiritual; a pesar de todo no es aventurado decir que dejaron fijados los principios fundamentales de una autodidáctica especialmente ética, muchos de los cuales pueden ser transferidos a la Didáctica general (V. García Hoz, 1946, pp. 373, 374).

Desde el sistema de referencia de la comunicación didáctica en sí, hemos de reconocer lo siguiente: a) La didáctica debe pretender proporcionar los conocimientos necesarios para perfeccionar al alumno; en este sentido, es correcto o lícito asumir una actitud ascética, entendiéndola como *de perfeccionamiento*; b) Por otro lado, que un docente pretenda perfeccionar a sus alumnos, sin antes procurar perfeccionarse a sí mismo representa una

contradictio in terminis que origina, inevitablemente, una comunicación didáctica incompleta e incoherente en lo esencial; c) Esta incoherencia actitudinal se va a transmitir al alumno, en forma de superficialidad, menor madurez personal o incapacidad para saber que existe la posibilidad de "ser más", y cómo orientar esta tarea de autocultivo, integrada en los quehaceres y tareas cotidiana.

Es por estas razones y en el sentido apuntado, por lo que la formación de los profesores habría de revestir, "como toda la educación ascética, un carácter reflexivo preponderante, es decir, que se pueda hablar de una autodidáctica mejor que de Didáctica" (V. García Hoz, 1946, p. 408). Si bien esa "autodidáctica" o "autoorientación" deba provenir de una didáctica, cuyos fundamentos, a mi juicio, habrían de apuntar, además de a su preparación artística, a su posible evolución personal. Este puede ser el fundamento actitudinal de un mejor profesor, excepcional, porque aquella didáctica no tiene lugar, porque sus fundamentos se desconocen y porque la evolución personal del profesorado de carreras docentes no es especialmente significativa, en general, ya que los criterios de selección y formación permanente, cuando los hay, son estrictamente profesionales.

DE ENSEÑANTES, PROFESORES Y MAESTROS. El enseñante, sobre esta tipología, más representativa que rigurosa, es el que realiza, en sentido estricto, alguna de las acepciones de "enseñanza" que anteriormente se señalaban.

El profesor atiende más al cuestionario que al alumno, sin desatenderlo del todo, porque, de

ordinario, carece de la formación idónea para hacerlo. Sin embargo, desde el marco de las ciencias de la educación, se acepta la premisa de que, para enseñar cualquier materia a un alumno es más importante conocer al alumno que dominar la materia. De no ser así, tales ciencias estarían amparando el sinsentido de su razón de ser, y del arte y la artesanía didáctica que desde ellas se realiza.

El profesor ideal es el maestro, y éste es posiblemente definible, como a continuación intentaremos mostrar. Es el docente que se sitúa en el séptimo nivel de los siguientes, incluyendo los seis anteriores, en un continuo de interiorización: a) Conocer: Propio del enseñante en mayor o menor medida dominador de contenidos, muestra aspiraciones máximas de erudición o de saber; b) Saber hacer: Correspondiente al profesor con inteligencia marcadamente práctica o con conocimientos técnicos o de métodos y estrategias didácticas; en su máximo grado nos encontraríamos con el didacta o educador "tecnólogo", según la acepción empleada por J. B. Araújo, y C. B. Chadwick (1988); c) Querer hacer: Relativo al profesor voluntarioso, trabajador y bienintencionado en su labor, que aporta por ello un magnífico trasfondo de enseñanza; su mejor expresión es la del docente altamente profesional; d) Disfrutar haciendo: Propio de aquella persona que, además de hacer bien su trabajo, porque así lo quiere, comunica el disfrute que emana espontáneamente de su trabajo; elevado a su máximo rango, podríamos considerar al profesor "autorrealizado", en el sentido acuñado por A. H. Maslow (1987); e) Descubrir haciendo: Cota de quien, fundamentando profunda y rigurosamente su conocimiento, favorece en el alumno el análisis de la naturaleza desde sí mismo, y de sí mismo desde el

conocimiento de la naturaleza, demostrando con ello la identidad de sendas lógicas epistémicas; su expresión suprema es la del profesor artista o artesano; f) Ser más haciendo: Profundidad de quien ha asumido la didáctica como vía de maduración y crecimiento interior, para comunicar lo esencial, con el fin de que sus alumnos sean capaces de cultivarse y evolucionar hondamente, desde su conocimiento e inquietudes propias; su mayor expresión, a mi entender, vendría representada por el maestro, que añadiría a su formación didáctica una extraordinaria evolución personal, con necesarias y fértiles actitudes ascéticas, gran serenidad interior, humildad, no-parcialidad y significativa ausencia de apego y sesgos consecuentes.

Entonces, inevitablemente, el profesor más profundo, más maduro y más evolucionado dedica más tiempo a su preparación y a su cultivo, que a enseñar a los demás, aunque éstos sean alumnos de preescolar. Porque sabe que, real y no sólo literariamente, una persona que se comunica reiteradamente con unos educandos está transmitiendo más lo que es, que lo que sabe.

Sólo un maestro culto (adecuadamente cultivado) y evolucionado conoce cuando llega el momento, escuchar al alumno, hablar al alumno, dejar hablar al alumno, enseñar amorosamente al alumno, y orientarle, sin que éste se aperciba de entrometimiento alguno. Porque este docente infundirá en el alumno algo parecido a lo que se refería la auctoritas latina; es decir, un respeto admirativo emanado de su propia valía, debido a su gran y profunda conciencia y a las óptimas características de su personalidad. Clima éste que a su vez es capaz de propiciar los más penetrantes y significativos aprendizajes, a cualquier alumno.

Es éste el tipo de docente que abandona un aula por unos momentos y se desea que retorne, para continuar la reflexión; el que, antes que otros, no olvidamos en la vida, si alguna vez lo hemos tenido; el que comunica la sensación segura de haber crecido en cada clase, y de haber crecido bien; desarrolla una comunicación orientada (no-parcialmente), y cuya didáctica produce orientación (hacia la convergencia de los diversos conocimientos); quien, desde esa orientación, comunica más inquietud por el conocimiento que conocimientos terminados, y que, al tiempo, induce procesos de aprendizaje que pueden finiquitar años después o que acompañan durante el resto de la vida; quien enseñando conocimientos específicos enseña a sus alumnos a vivir; quien dice lo que profesa, y hace lo que enseña; quien sobre todo muestra generosidad, en cuanto al tiempo dedicado a sus alumnos, el esfuerzo que demuestra, los recursos que emplea, la morosidad que invierte, y las capacidades que abre; quien sabe dudar, aprender y eliminar, en función de su evolución interior, y de la de quienes le rodean; el buen intermediario entre los lenguajes de la naturaleza, el lenguaje social y el propio del sujeto; el que no valora más una cualificación humana que la condición humana; quien sabe jugar con lo existencia, pero vivir en lo esencial; quien exige a sus alumnos y sabe reforzarles en el momento e intensidad oportunos; quien sabe corregirles, en lo preciso, cariñosamente, o conoce cuándo es preferible no corregir, para que uno mismo rectifique en su momento o las circunstancias lo hagan cuando así haya de ocurrir; quien sabe colocar la enseñanza en función del aprendizaje, y responsabiliza al alumno de aquello que realiza; quien es un buen colaborador de sus colegas; y el que pretende no ser

necesario.

Esta concepción no es nueva, pero en la bibliografía didáctica y pedagógica no he encontrado en dónde afianzar tales tesis. Sí que, en cambio, pueden localizarse en otro tipo de obras, lo que, a mi entender, es algo que debería inducir a una detenida reflexión.

Por ejemplo, en el comentario de I. Preciado (1983) al capítulo LXXVIII del primer "Lao zi", descubierto en la tumba "Han" número 3, de Ma wan dui (cerca de Chan Sha), el libro más antiguo del pensamiento taoísta, se dice:

[...] los elementos integrantes del xiu yang [subrayado mío], es decir, de la autocultivación interior del sabio taoísta. Autoconocimiento, autodomínio, autosatisfacción, voluntad de permanencia en el dao. Quien consigue culminar este proceso, necesariamente "no perderá su condición" y será capaz de "morir sin desaparecer", pues habrá llegado a hacer uno con el dao (p. 246).

Como segunda ejemplificación, podemos recoger dos citas del ilustre profesor E. Alfonso (1984), relativas al papel del maestro en la iniciación ascética:

En el orden espiritual, el Maestro no es un simple expositor de doctrina; o dicho de otro modo: el Maestro no realiza solamente una labor docente. La característica del magisterio espiritual estriba en que la enseñanza intelectual tiene que ir necesariamente acompañada de la simpatía y del ejemplo. Hay que vivir lo que se predica, como ya he dicho, y vivirlo

cordial y bondadosamente. [...]

En el sendero de la iniciación [...] tiene más eficacia la intuición subjetiva de una idea que una explicación racional, y esto exige un "trasiego de sentimientos por simpatía penetrativa" (como dijo Gründler) entre el Maestro y el discípulo (p. 59).

La presencia y los intentos de abordaje directo de la cuestión de la madurez y la evolución interior del ser humano, en otros ámbitos o disciplinas del conocimiento humano (como la ascética, la mística, la religión, la iniciación, etc.), así como su ausencia dentro del ámbito de las ciencias de la educación, pueden y deben, en efecto, invitar a una seria y comprometida reflexión.

En principio, podría sospecharse que: a) O debe reconocerse en la didáctica una carencia evidente; b) O podría darse en los otros ámbitos un solapamiento posesivo; c) O dentro de aquellas disciplinas y saberes hay intereses para que tales fundamentos no se transfieran; d) O dentro de la didáctica y las ciencias preactivas se verifica una fobia relativa a su admisión; e) O quizá nos encontremos en una fase de inicio de tal convergencia.

En este sentido, nuestra investigación pretende ser un nexo de unión entre los fundamentos de la ascética, la mística, etc. y la didáctica, hasta poder mostrar, con la necesaria exhaustividad y compleción, que no sólo es posible aquella convergencia, sino que se trata del mismo corpus, denominable didáctica o pedagogía, cuya conciencia de unicidad es una clave importante, para la plena formación y maduración del buen y más completo

profesor a priori.

ACTITUD DEL APRENDIZ DE MAESTRO.

Grosso modo, podría resumirse en un equilibrio entre el trabajo en lo exterior o existencial, y en lo interior o esencial, procurando, en todo caso, colocando en una segunda fase lo primero en función de lo segundo. Para esta definición, nos es muy útil acudir al saber oriental, concretamente a la práctica ascética del yoga integral de Sri Aurobindo, para el que:

Meterse dentro de uno mismo para tener experiencias profundas y descuidar el trabajo -la conciencia externa- es prueba de desequilibrio, de parcialidad en el Sadhana (ascética), ya que nuestro Yoga es integral. Por lo tanto, también es desequilibrio y parcialidad del Sadhana, volcarse al exterior y vivir sólo el ser exterior. Es preciso tener igual conciencia frente a la experiencia interior y la acción exterior y cumplir ambos plenamente... (en N. Caballero, 1979, p. 189).

Esta investigación parte del reconocimiento del hecho de que "Los educadores, especialmente, tienen una gran necesidad de conocimientos acerca del conocimiento" (L. Morin, 1975, p. 222). No obstante, casi todo lo que se recibe en las carreras docentes destinado a la práctica de la educación y la didáctica, se refiere, fundamentalmente, al acrecimiento de cuestiones externas, objetales, de modo que la formación no se apoya sobre cultura (cultivo) o maduración formalmente diseñada. Al decir de Aurobindo, el aporte institucional no podría considerarse equilibrado a priori. Y, en consecuencia, esa formación capaz de engrosar la "conciencia externa", o no aborda la "interna", por no saber

concretamente de qué se trata, o se corresponde con un tipo de ejercicio didáctico que sólo excepcionalmente promueve y estimula el crecimiento interno de los alumnos.

En definitiva, la actitud y la reflexión orientada a la evolución interior del profesorado son posibilidades formativas que las carreras docentes, la didáctica y la orientación no satisfacen, porque no saben, no quieren o no se atreven a satisfacer. Y ninguna de estas disposiciones es excusable, desde la profesionalidad que aporta la conciencia de esa necesidad fundamental.

CONCEPTUACIONES DE DIDÁCTICA Y ESTADOS DE CONCIENCIA. LA DIDÁCTICA COMO VÍA

Que desde el marco de las carreras docentes pueda comunicarse la posibilidad de entender la didáctica como vía para la evolución de la conciencia, dependerá, a priori, de la evolución interior del formador del profesores, y de la significación que para sí tenga la teoría que desarrollamos; y, a posteriori, de cómo se la conceptúe el profesor alumno, y de cómo se viva su ejercicio.

De entrada, la posibilidad de asumir esta *organización previa* de la propia formación profesional, en función de la evolución interior, se sitúa, funcionalmente -como lo hacen los tres ámbitos investigados-, a caballo entre la personalidad y la formación didáctica, entre la mística y la conciencia ordinaria. La fundamentación de esta concepción va a

provenir de los ámbitos que ya han orientado hacia ello sus conocimientos y rutinas, que hemos denominado *vías de evolución de la conciencia*. En efecto, puesto que, formalmente, no existen diferencias entre una y otra vía, podría transferirse a la que tratamos multitud de elementos de otras formales e informales.

Ahora bien, como requisito, es relevante tener en cuenta el concepto de didáctica que pueda tener el profesor; o sea, qué idea pretendida o ideal tiene de la misma didáctica, porque va a representar el estado de conciencia aplicado de partida, y desde tal estado es como experimentará su evolución relativa hacia otros más completos, amplios y profundos.

No hay una sola didáctica, porque, como cualquier otro fenómeno, las concepciones son relativas (dependientes de la persona, su situación, sus experiencias, etc.). Desde cada una se conforma un estado de conciencia diferencial, desde el que se derivan comportamientos que le son propios. Analizaremos esta relatividad, relacionando la expectativa emotivo-cognitiva que se tiene de ella, en función de la probabilidad de maduración interior, tomando como referencia el estado de conciencia asociado, pero sin olvidar en ningún momento la respectividad determinante que un estado de conciencia mantiene con su correlativo estado de ego.

La hipótesis de esta argumentación es la siguiente: existen varios rangos de concepción de la didáctica (sistematizables como una clasificación), en alguno de los cuales todo docente sitúa siempre su idea de la misma. La concepción y consecuente expectativa de didáctica, organiza su conciencia en un

estado preciso. Conociendo el propio estado, y sabiéndose situar, puede conocerse el modo de elevar el propio estado de conciencia asociado a la idea de didáctica. Disponerse en uno u otro resulta significativo para: a) La actitud destinada a su formación; b) Su disposición a la investigación; c) Realizar la comunicación didáctica, tanto para el profesor, como para sus alumnos.

Esto significa que un profesor puede enseñar desde uno u otro nivel, y que un alumno podría percibir, inconscientemente (sin poder descifrar el mensaje, por carecer de los conocimientos necesarios para ello), desde qué estado de conciencia asociado al concepto de didáctica, le enseña el profesor. También se desprende que, de la simple observación de la clasificación, es posible realizar diagnósticos funcionales e institucionales altamente útiles: por ejemplo, descubrir desde qué estado asociado de conciencia se forma al profesorado en una determinada institución universitaria, actúa un determinado departamento, reflexiona un profesor. Y lo que es más importante, cómo mejorar, fundamentalmente, la línea de actuación.

Ahora bien, para ello, son las personas las que tienen que madurar primero, para que ese estado de conciencia superior se verifique como consecuencia espontánea de su evolución personal, y no como un nuevo cuño reactivo, exclusivamente conductual, que incrementará la incoherencia docente y nunca transmitirá mensajes desde una madurez interior consecuente.

Respecto al orden de los sucesivos niveles, debe tenerse en cuenta que, ascendiendo hacia el nivel

superior, se estará en mejor situación para afrontar este reto, porque el rango más alto coadyuva a la madurez del docente. Al mismo tiempo, ha de saberse que una expectativa situada en el primer estadio, a la que correspondería un estado de conciencia escaso, hará muy difícil poder asumir la práctica de la didáctica como vía de evolución interior.

La relación lógica entre los sucesivos niveles y sus estados asociados de conciencia, es de paulatina inclusión aditiva, donde: a) Los primeros son asientos de los siguientes; b) Cada nivel, desarrollado en su máxima expresión, incluye la totalidad de los anteriores; c) Los niveles más elevados permanecen en parte solidarios a los anteriores; d) Para alcanzar cualquiera de ellos, excepto el primero, lo lógico o lo normal es pasar antes por el precedente, en cuyo caso ambos pueden entenderse como etapas de un proceso de perfeccionamiento o compleción; e) La duración de permanencia en cada etapa, dependerá de la psicogénesis de cada persona (en este caso, docente); f) La tendencia a acceder a niveles superiores, más que de la formación o experiencia previas, dependerá de la alícuota de ego del profesor, del siguiente modo: a menos ego, lo normal será llegar al rango de conceptualización más alto; g) Cuando se está en un nivel dado, se mejoran los procesos y las características propias de los anteriores; h) Los sucesivos estadios son aproximaciones taxonómicas al fenómeno descrito, por lo que los tipos (puros o mixtos) son hipotéticos; i) Desde cada uno de los niveles pueden considerarse y estudiarse los siguientes, pero parcialmente; j) Cada concepto o idea perteneciente a un nivel puede evolucionar, tomando como referencia los posteriores; k) No es ésta una sucesión maniquea, formada por el grado mejor y los menos buenos; pero, en virtud de

ella, sí puede hablarse de niveles superiores, más o menos completos, en virtud de su carácter lógico (aditivo).

La clasificación de cotas que se presenta no es exclusiva de la didáctica; es plenamente equiparable a la práctica de cualquier ámbito del conocimiento. Como en el caso de las listas de control del ego, el procedimiento principal sobre el que se dibujan las categorías es el autodiagnóstico, la identificación profunda, el verse reflejado total o parcialmente, en un rango de concepción y en un estado asociado de conciencia; y, en consecuencia, entrever la pauta, la actitud y el conocimiento de la mejora personal. De mis observaciones se desprende que la casuística es tanto más alta cuanto más escaso sea el estado de conciencia asociado, y progresivamente más reducida en las siguientes.

Éstos son las concepciones y los estados de conciencia asociados:

I DIDÁCTICA COMO TRABAJO
COTIDIANO

II DIDÁCTICA COMO DESARROLLO
PROFESIONAL

III DIDÁCTICA COMO TECHNÉ

IV DIDÁCTICA COMO EPISTEME

V DIDÁCTICA COMO ARTE

VI DIDÁCTICA COMO VÍA DE CONCIENCIA

I DIDÁCTICA COMO TRABAJO
COTIDIANO. Desde esta referencia, la didáctica (desde su triple enfoque, no excluyente: formativo, investigador y/o docente) es la enseñanza del día a día, sin ningún tipo de perspectiva más amplia, completa o profunda. La actitud se sitúa bajo un estado de conciencia ordinaria, organizado hacia el bienestar. La trascendencia del quehacer pedagógico no existe. Se persigue cumplir la jornada para cobrar un sueldo, sin que aparezca ningún tipo de causas que puedan afectar su rutina. No interesa la innovación, el cambio, la crítica, la duda u otros elementos desestabilizadores de un orden que, de ordinario, se entiende que ha proporcionado la experiencia. Predomina la reiteración en ciclos de corto, medio y largo plazo.

Los profesores que así la conceptúan son básicamente pesimistas, en relación a las posibilidades educativas de su hacer, ora porque su autoestima docente es baja, ora porque rechazan la educación y el sistema educativo; por puro cansancio y ausencia de motivación o bien porque este modo de hacer es verdaderamente *económico*. (Se ignora o no se quiere reconocer que una entrega sincera al quehacer didáctico pueda agotar menos que una actitud orientada artificialmente al mínimo esfuerzo.) Puede darse en profesores con y sin experiencia, e incluso en los muy veteranos, por una errónea interpretación del significado de su veteranía. Supone el menor rango de ambición profesional: el trabajo se hace sólo como modus vivendi, para subsistir, de la manera menos esforzada y sin prestar mucha atención a lo que se hace, ni con quién se hace.

II DIDÁCTICA COMO MEDIO DE DESARROLLO PROFESIONAL. El ideal normativo es ser, con el paso del tiempo, un mejor profesional, y con este organizador previo la conciencia se sitúa en un estado de inquietud moderada o alta, pero muy focalizada. Se busca la recompensa del saber qué se pretende, que en ningún momento va más allá de lo relativo al propio trabajo.

La didáctica, como ámbito de desarrollo profesional, se caracteriza por disponerse en un estado de conciencia, donde los procesos afectivos y cognitivos van a pretender, sobre todo: a) Ganarse el sustento; b) Rendir suficiente y satisfactoriamente, para sí mismo y para los demás (superiores, padres, alumnos, etc.); c) Hacerlo responsablemente; d) Trabajar economizando sus tareas: abreviando los procedimientos, fatigándose menos y empleando menos tiempo en ello, sin detrimento de la calidad final; e) Procurar mejorar (superarse), disminuyendo, con el paso del tiempo, el margen de error; f) Valorar y hacer valorar, adecuadamente, el propio trabajo; g) Saber cada vez más sobre lo que debe hacer, y más de lo que necesita; h) Comprender bien lo que se le prescribe; i) Adaptarse adecuadamente a la organización del centro (de trabajo); j) Acertar (saber elegir) en la selección de personas, recursos materiales y alternativas formales; k) Disponer de afán de superación de categoría profesional o deseo de promoción, dentro del tipo de trabajo o de la empresa, respectivamente; l) Subordinar los intereses o conveniencias particulares a los del trabajo o empresa; ll) Atender el modo de hacer más competitivo el centro, la empresa o, en su caso, los "productos" educativos (que en la misma se manejan), respecto a los demás; m) Reflexionar e investigar sobre la propia

práctica, para mejorar continuamente; n) Ser consecuente con lo que se dice; ñ) Autoevaluarse con frecuencia y cambiar, en consecuencia; o) Actualizarse lo más y lo mejor posible; p) No permitir que cualquier tipo de cuestión interfiera o afecte la calidad de la tarea; q) Distinguir los sesgos personales de lo que no lo son, al enseñar; r) Controlar los sesgos personales, evitando que tengan lugar aprendizajes parásitos; s) Ser constante, evitando altibajos emocionales bipolares, y disponer de gran capacidad de aguante; t) Ser capaz de desarrollar un trabajo de calidad en ámbitos diferentes, con menos recursos o en circunstancias adversas; u) Disponer de un amplio bagaje técnico propio, adquirido por ensayo y error, y hacer un buen uso del mismo, para que sea positivo; v) Trabajar desde una motivación interna, y ser resistente a la ausencia de incentivos; w) Desarrollar habilidades y trucos, para resolver problemas; conocer varios caminos para solucionar los problemas más frecuentes, y ser capaz de resolverlos; x) Intuir con acierto sobre cuestiones relativas a sus alumnos, por ser un experto en relaciones interpersonales; y) Ser capaz de criticar la teoría relativa a su formación, y de encontrar el modo de mejorar algunas de sus proposiciones o principios de acción; z) Analizar situaciones profundamente, por disponer de mucha información y elementos de juicio.

De donde se deduce que esta expectativa generalizada, es la que, en alguna medida, se encuentra en la mayoría de los mejores docentes (con o sin formación inicial o permanente, con o sin experiencia previa, etc.), porque es la que la sociedad, por medio de su sistema educativo, transmite a sus futuros trabajadores.

III DIDÁCTICA COMO TECHNE. Este nivel conceptual o de conciencia asociado a la práctica de la didáctica, incluye el desarrollo personal, llevándolo más lejos, comprendiéndolo más completamente. Para su explicación, hemos de recurrir a su significado original, de mano de la Grecia clásica, como veremos. (Lo que, una vez más, significa que aquella idea de la práctica específica de un quehacer como techné, era, a mi modo de ver, más rica y profunda que muchas de las que actualmente se barajan y se pretenden como mejores o idóneas, para nuestro modelo de sociedad, de educación y de cultura, desde quehaceres eminentemente prácticos, profesionales y estérilmente críticos.)

Para los griegos clásicos, la idea de techné era el organizador previo de las actividades profesionales, asentadas sobre determinados conocimientos especiales, como es el caso de la didáctica hoy:

La palabra techné tiene, en griego, un radio de acción mucho más extenso que nuestra palabra arte. Hace referencia a toda profesión práctica basada en determinados conocimientos especiales y, por tanto, no sólo a la pintura y a la escultura, a la arquitectura y a la música, sino también, y acaso con mayor razón aún, a la medicina, a la estrategia de guerra o al arte de la navegación. Dicha palabra trata de expresar que estas labores prácticas o estas actividades profesionales no responden a una simple rutina, sino a reglas generales y a conocimientos seguros; en este sentido, el griego techné corresponde frecuentemente en la terminología filosófica de Platón y de Aristóteles a la palabra teoría en su sentido moderno, sobre todo allí donde se la contrapone a la mera experiencia. A su vez, la

techné como teoría se distingue de la "teoría" en el sentido platónico de la "ciencia pura", ya que aquella teoría (la techné) se concibe siempre en función de una práctica (W. Jaeger, 1988, p. 515).

K. R. Popper (1983), va más lejos, asociando el sentido de techné a la práctica de la metodología científica, si bien sobre una expresión particular del término, tomando como contexto la dialéctica. Dice:

La expresión griega "He dialéktike (techne)" (sic) puede ser traducida por "(el arte de) el uso argumental del lenguaje". Este significado de la expresión se remonta a Platón; pero aun en éste aparece con toda una variedad de significados diferentes. Por lo menos uno de sus significados antiguos es muy semejante a lo que he descrito antes como "método científico". Pues se lo usa para descubrir el método de construir teorías explicativas y de la discusión crítica de las mismas (pp. 376, 377, nota).

Por tanto, entender la didáctica como techné supone situarse en un estado de conciencia donde poder dominarla desde sus raíces gnoseológicas (en cuanto a los conocimientos que fundamentan su práctica). Desde esta perspectiva, la teoría y la práctica pierden su dualidad, sintetizándose en una entidad indivisible.

En un sentido similar, J. A. Ibáñez Martín (1982), señala que la idea de techné, a propósito de los conocimientos pedagógicos (entendidos en su dimensión técnica) que el profesor necesita, se identifica con "la amplia significación que le da Aristóteles, para quien no es un simple hacer, sino un

saber hacer" (p. 63).

Dos ejemplos extremos de techné consumada serían: a) El del pintor griego Parrasio (s. V a.n.e.), émulo de Zeuxis, introductor de la técnica del claroscuro en pintura, del que cuentan que, en una ocasión, retrató unas uvas tan perfectamente, que confundió a unos pájaros; b) El del habilidoso artesano de Song, que, durante tres años, talló una hoja de moral hasta hacerla indistinguible de las hojas naturales (de este caso se recoge una referencia, posteriormente).

IV DIDÁCTICA COMO EPISTEME Para Platón (1987) ("La república (Libro VII), 522b, 522c"), el saber hacer propio de la techné sería válido, en el artista plástico, en el sofista, en el médico o en el conjunto de conocimientos (científicos) dependientes de hipótesis; por lo que la techné quedaría indiferenciada con la episteme. Análogamente, para Aristóteles (1972) ("Metafísica"), techné y episteme están muy ligados, ya que conformarían una entidad que iría más allá de la combinación entre ciencia, habilidad (destreza), dominio y experiencia.

No obstante, el concepto de episteme y el estado de conciencia que su identificación con la didáctica conllevaría, tienen un sentido superior (englobador) a los de techné, profundizando aún más en su conocimiento, y posibilitando por ello una comunicación didáctica de mayor calidad y hondura.

La Episteme (o ēpistemē, como la denomina K. R. Popper, 1985), proviene del verbo griego epistamai, ponerse en situación favorable para la observación de un hecho. Este "ponerse" es análogo al sentido que le acuña J. G. Fichte (1977), según el cual el yo no manifiesta oposición alguna a la naturaleza, y por ello se adapta a ella, la conoce y la puede intuir más profundamente.

Para X. Zubiri (1963), el concepto de episteme nace ya "en tiempo de Sócrates, y el problema que plantea se desarrolla en Platón y en Aristóteles" (p. 67). En efecto, Sócrates, en el "Fedón" de Platón, describe la episteme como "conocimiento demostrativo" (K. R. Popper, 1980, p. 190, adaptado). Tal problema, hace referencia, en primer lugar, a un conocimiento que parte de la

realidad observada. Ahora bien, ese conocimiento real "fundía" en un solo acto cognitivo la actitud, el conocimiento científico, el humanismo y la evolución humana. Tal perspectiva llega a su máximo grado en la episteme presocrática, y es empleada así por Anaximandro, Anaxímenes, Tales, Heráclito, Parménides y Empédocles, entre otros.

La episteme platónica vendría a ser el conocimiento racional, no empírico, separado de todos aquellos sentimientos o emociones sensoriales; por tanto, no provendría de la experiencia, sino del más aséptico y lógico ejercicio de la razón (*nous*), que en este estado de pureza estaría en condiciones de conducir al conocimiento de lo absoluto. Únicamente, admitiría el soporte de la matemática y de la dialéctica, en un sentido heracliteano (K. R. Popper, 1972; W. Jaeger, 1988).

En otra obra, K. R. Popper (1985), relaciona ēpistemē con el conocimiento verdadero. Por tanto, no es identificable con conocimiento científico (tal y como actualmente se entiende), ya que "Nuestra ciencia no es conocimiento (ēpistemē)" (p. 259). Digamos, más exactamente, que la episteme es todo lo que se quiera entender por "nuestra ciencia", y más, porque trata de averiguar el "qué son las cosas", el "cómo tienen que ser" y su "fundamentación causal" (X. Zubiri, 1963, pp. 77, 78).

De episteme se deriva epistemología que, según A. H. Maslow et al. (1987), equivale a "La teoría del método y los fundamentos del conocimiento, especialmente con referencia a sus límites y validez" (p. 410). M. Bunge (1981) ofrece un concepto más restringido y menos acorde con su raíz etimológica, al

hacer corresponder episteme con filosofía de la ciencia, y no entender por ciencia lo que por ciencia griega se entendía: "La epistemología, o filosofía de la ciencia, es la rama de la filosofía que estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico" (p. 13). Nosotros damos nuestra propia definición: estudio de la episteme (fundamentos y métodos posibles del conocimiento válido, puesto en función de la evolución humana), relativa a la investigación de un hecho o fenómeno de la naturaleza.

Puesto que la didáctica no es (sólo) una ciencia, no precisa tanto de una epistemología propia, cuanto de una episteme sólidamente ahormada en la mente de cada profesor. Para esa mente, situable en el ámbito de la episteme, aquello que concierne a la propia estructura de la ciencia afecta significativamente al aprendizaje, y la lógica, esa trama con la cual la razón ejerce su función, es el instrumento fundamental del conocimiento. Esta actitud es la que predomina en un profesor situado en este estado asociado de conciencia; tal disposición sería bueno que existiera en los centros de formación del profesorado.

Podríamos concluir este párrafo diciendo que un docente que se encuentra, como mínimo, en este estado de conciencia respecto a la didáctica, es un profesional culto, porque ni se abandona al recetismo, ni puede ser jamás un "investigador no original" (aquel que, caminando siempre por detrás de las reformas, sólo responde, en general, a las demandas prescritas), sino que escruta permanentemente, porque está siempre investigando, inquiriendo, dudando. Por ello puede decirse que es un investigador fiable.

V DIDÁCTICA COMO ARTE. Conceptuar la didáctica como arte supone considerarla desde un estado de conciencia más elevado que los precedentes, porque los incluye y los enriquece a todos. Es el nivel de los grandes maestros del arte, en cualquiera de sus formas. Sus axiomas son: a) Profundizando en el conocimiento de la naturaleza (lo que viene dado), se conoce mejor el arte (lo que se puede aprender); b) Practicando el arte, se sintoniza mejor con la naturaleza; c) Esa sintonía permitirá, si el estado de conciencia no se pierde o disminuye, profundizar más en la naturaleza y practicar un más grande arte; d) El arte más elevado coincide con el que, espontáneamente, practica la propia naturaleza; e) El objetivo del artista es que la naturaleza practique su arte, a través a través de sí mismo, habilitando el espíritu y la techné del artista para su obra, admitiéndole como modulador y modelador de su orden implicado y de su lógica interna, comunicándole sus secretos; f) El peligro está en que, cuando el estado de conciencia del verdadero artista va in crescendo, lo haga al unísono su ego, en cuyo caso puede darse la degeneración.

Evidentemente, en didáctica, el gran exponente de este nivel fue J. A. Comenius (1986), quien escribía: "ese orden que pretendemos que sea la idea universal del arte de aprender y enseñar todas las cosas, no debemos ni podemos tomarle de otra parte que no sea de la enseñanza de la Naturaleza" (p. 108). Sócrates hablaba en el mismo sentido, así: "Todas las grandes artes necesitan charlar y disertar acerca de la naturaleza: en efecto, la profundidad del pensamiento y la perfección en la ejecución parecen venirles en cierto modo de ahí" (en Platón, 1985, p. 195).

Podríamos preguntarnos, entonces, con F. Schelling (1985): "Mas, entonces, ¿no ha reconocido la ciencia desde siempre esta relación? ¿No han partido las modernas teorías del principio mismo que hace del arte el imitador de la naturaleza?" (p. 56).

Que la ciencia (episteme) intente explicar una entidad de ámbito superior, nunca podrá consumarse satisfactoriamente, en cuanto a su resultado final. En el mejor de los casos, sólo podría hacerlo parcialmente y con una orientación acertada.

M. T. Cicerón (1967) exclamaba, con un pesimismo de raíz dual, sobre el arte de la oratoria: "¡Ojalá que el arte bastara para inflamar y conmover los ánimos!, pero el arte no puede comunicarlo todo, ni menos lo que es don de la naturaleza" (p. 33). El ars latino "deseccó" e hizo decaer el sentido griego del arte natural, porque lo acabó por equiparar a la perfección reproductiva, a la aplicación de técnicas y al desarrollo del sentido práctico en la manualidad y en la manipulación. Y el arte nunca es naturaleza reproducida, sino rehecha, presentada de otro modo. Se aproximó, pues, a una techné, desprovista de episteme. Se refería a modelos ya hechos, y el gran modelo de su quehacer volvía a ser la cultura griega clásica.

En este testimonio de M. F. Quintiliano (1942) vuelve a comprobarse cómo se compara dualmente arte con naturaleza, sin llegar a la síntesis armónica y definitiva que precisa el verdadero arte.

En este otro caso, el significado que se atribuye a "arte" está próximo a educación, mientras que "naturaleza" lo está a bagaje innato, pero el

sentido es válido para todo arte. Ambos se refieren, de nuevo, a la oratoria:

No ignoro que se suele preguntar si la naturaleza contribuye más para la elocuencia que el arte. Lo que ciertamente nada hace a nuestro intento, aunque sin uno y otro no puede darse orador consumado. No obstante, juzgo por muy del caso entender el estado de la presente cuestión. Porque si supiéramos las dos cosas, la naturaleza podrá mucho aún sin el arte, y éste sin aquella de nada servirá. Pero si ambas cosas se juntan, aunque en mediano grado, siempre diré que la naturaleza es la que más contribuye. Mas si el orador es consumado, esto lo debe antes al arte e instrucción que a la naturaleza: a la manera que a la tierra de suyo estéril nada aprovecha el cultivo, pero si es fecunda por naturaleza podremos esperar algún fruto, aun cuando falte labranza; mas si además de ser fecunda se le junta el cultivo, éste servirá de mucho más que su natural fecundidad [...]

Finalmente, la materia le da la naturaleza y el arte le da la doctrina. Éste hace la obra, aquella la recibe. El arte sin materia nada vale, ésta sin aquel no deja de tener su valor. El arte excelente vale más que la materia más preciosa (M. F. Quintiliano, 1942, p. 150).

De la reflexión sobre este fragmento podemos extraer la siguiente consecuencia, generalizable a cualquier arte: el arte, en relación a la naturaleza, tiene dos momentos: a) Al principio, están unidos, formando una sola entidad. A éste se refiere P. Teilhard de Chardin (1974b), al inquirir:

El Arte, ante todo, tal y como yo lo entiendo, es

una perfección universal que guarnece toda suerte de realización vital, desde el momento en que esta realización alcanza la perfección de su expresión. Hay un arte supremo en el pez, en el pájaro, en el antílope (p. 79).

b) En un segundo momento, se elabora, para volver a ella realzándola, elevándola: "La situación del artista ante la naturaleza solía expresarse con frecuencia por esta máxima: que el arte, para ser tal, debería alejarse, primeramente, de la naturaleza y sólo en la última perfección retornar a ella" (F. Schelling, 1985, p. 68).

Recurrimos de nuevo a P. Teilhard de Chardin (1974b):

Pero el arte, el verdadero arte, acaba siendo en el Hombre algo más. [...] Se individualiza. Y aparece entonces como la forma adoptada en el Mundo por esa exuberancia particular de energía, liberada de la materia, que caracteriza a la Humanidad (p. 79).

En suma, en torno de la creciente energía humana, el arte representa la zona de extremo avance, aquella en la que las verdades nacientes se condensan, se preforman y se animan antes de ser formuladas y asimiladas de manera definitiva (p. 81).

Lo que el arte expresa no es la naturaleza, sino la esencia de la naturaleza. Esto lo sabía muy bien L. de Vinci (1947): "El pintor que traduce por medio de la práctica y del juicio de la vista, pero sin razonamiento, se iguala a los espejos que imitan las cosas más opuestas sin tener noción de su esencia" (p. 209). Y F. Schelling (1985): "En la naturaleza y en el arte, la esencia tiende ante todo a realizarse o

exponerse a sí misma en los individuos. Y la mayor severidad de la forma se señala en los principios de ambas, pues sin los límites no podría manifestarse lo ilimitado" (p. 85).

El arte es la manera de ver y hacer del artista. El artista devuelve a la naturaleza su materia, reelaborada (rehecha) desde una experiencia emocional que le es propia. "La naturaleza es fiel a su propio hábito y, desde esa fidelidad, no falla nunca; sólo tenemos autoengaños", disertaba el profesor F. E. González Jiménez en una de sus clases de didáctica. Esta debería ser una actitud muy necesaria en todo docente, y corresponde a aquellos didactas que se encuentran en sintonía esencial con la naturaleza. Encontrarse en sintonía esencial con la naturaleza, significa ejecutar un arte que, inmerso en su naturaleza (origen y destino), se empapa de su ritmo, de su cadencia, de su matemática. Para que esta ósmosis ocurra, es necesario madurar por dentro y amar la naturaleza, a través del propio arte. Como el lenguaje de S. Juan de la Cruz, donde en cada estrofa se anticipa la siguiente, y anticipa amorosamente su conocimiento al lector que dispone su sensibilidad para captarlo.

El didacta artista podría enseñar rápido y eficazmente, desde su techné, pero no lo hace. Sabe hacer y hace amorosamente lo que muy pocos realizan: colocar su enseñanza, en función del aprendizaje del alumno, sin dejar por ello de estimularle y exigirle, respetuosamente, sin que la personalidad del aprendiz se percate de ello. Los circunloquios de las mentes de los niños son naturaleza en sintonía, son el camino más corto.

¿Qué le interesa al buen artista? El dominio permanente de su arte, desde la práctica, la profesionalidad, la techné (técnica) y la episteme (fundamentos y métodos del conocimiento), orientadas como realización del orden implicado de la naturaleza. El buen arte tiene mucho de técnica y de ciencia, pero no permanece sólo ahí. Afirma el propio F. Schelling (1985): "Lo que antes era el todo, se trata ahora como una parte, y se logra la referencia más alta del arte a la naturaleza, al valerse aquél de ésta como de un medio para hacer visible el alma" (p. 94). En efecto, para este autor: "El arte tiene por finalidad la representación de lo absoluto de un modo limitado" (en A. Castaño Piñán, 1985, p. 45). Quizá ésta pueda ser la máxima aspiración de todo maestro artista.

VI DIDÁCTICA COMO VÍA DE CONCIENCIA.

Parte de los siguientes *axiomas*: a) Conociendo la naturaleza, te conoces mejor a ti mismo; b) Como decía la célebre frase de Goethe: "Sólo a través de la acción el hombre puede conocerse a sí mismo"; c) Cuanto más se conoce uno a sí mismo, mejor conoce a la naturaleza y actúa con mayor virtud; d) Cuando se busca la virtud, se está en la vía para encontrar la virtud; e) Quien está en la vía, sabe colocar su bienestar en función de un ser más, cuya realización es la humanidad.

Quien se encuentra en un vía, es consciente de su completa significación y alcance. Este es el estado de conciencia más elevado. En su máxima expresión, incluye a todos los anteriores. Quien no es consciente de ello, no se encuentra en ninguna vía: puede practicar el arte, la techné, la profesionalidad, etc., pero fuera de la vía. O sea, desarrollando una práctica irrelevante para su evolución personal.

La práctica de una actividad como vía, aunque exteriormente pueda parecerlo, no es la misma práctica de esa misma actividad como las formas de expresión revisadas, aunque exteriormente parezcan idénticas. Las disciplinas entendidas del primer modo, son instrumentos de evolución; las mismas habilidades, vistas como técnica, son instrumentos de eficacia de unas posibilidades a priori, llevadas a su máxima expresión. En "La enseñanza del venerable gato", un viejo manuscrito oriental del s. XVIII sobre el arte del sable, el fenómeno se explica así:

Los maestros antiguos han inventado las técnicas con el único fin de iniciarnos al método más

apropiado para ejecutar el trabajo. [...] La eficacia técnica no es la meta del arte. No es más que un medio que debe estar en armonía con la Vía. Si la Vía es olvidada, y la eficacia sobrevalorada, el arte del combate degenera y es utilizada de cualquier manera (P. Faulliot, 1982, pp. 146, 147).

En otra obra, se ratifica esta perspectiva fundamental:

Un hombre de Song talló en jade para su soberano una hoja de moral. Tres años tardó en completar su trabajo. Los bordes y las puntas de la hoja, así como su tallo y nervadura, estaban trabajados con tal perfección y minuciosidad que si la hoja se mezclaba entre verdaderas hojas de moral era imposible distinguirla. En adelante, este hombre gracias a su habilidad, vivió a expensas del estado de Song. Cuando el maestro Lie zi se enteró del caso, dijo: "Si el cielo y la tierra, en su producción de los seres, necesitaran tres años para terminar una hoja, muy escasos serían los seres dotados de hojas. Ésa es la razón por la que el sheng ren ["hombres sabios y virtuosos de la antigüedad. Para el taoísmo, en particular, sheng ren es el sabio que ha penetrado en la armonía universal" (Lie zi, 1987, p. 180, nota)] se basa en el principio transformador del dao y no en la sabiduría y la habilidad (Lie zi, 1987, pp. 157, 158).

Quien concibe la naturaleza como algo distinto a su práctica, no se encuentra en la vía. Quien concibe la naturaleza como algo distinto a su práctica, sólo puede alcanzar un autoconocimiento parcial. Si no se une totalmente a la naturaleza, ni siquiera está en el nivel de gran arte de la naturaleza. Luego ha de

hacerse uno con su orden natural, y pretender que, de esta síntesis, obtenga aprendizajes para ser más, interiormente.

Quien conoce una parte de la naturaleza y la asume como vía, está en todas las vías, aunque las desconozca. Esta condición de la transferencia potencial de toda vía, está reflejada en el libro "Shuo Fu", de Lie zi (1987):

Lie zi había aprendido a disparar con arco, y fue a consultar con Guan Yin zi. Yin zi le preguntó: "¿Sabéis por qué acertáis en el blanco?" Lie zi le respondió: "No lo sé." Guan Yin zi le dijo: "Todavía os falta por aprender." Lie zi se marchó y practicó durante tres años. Volvió entonces para hablar con Guan Yin zi. Yin zi le preguntó: "¿Sabéis ya por qué acertáis en el blanco?" Lie zi le contestó: "Sí, ya lo sé." Guan Yin zi le dijo: "¡Muy bien! Conservadlo y no lo perdáis nunca. Y esto no sólo vale para el tiro con arco, sino también para el gobierno del Estado y para el tratamiento de la propia persona. Por eso un sheng ren no examina la existencia y el perecer de los seres, sino que trata de averiguar el porqué de esos fenómenos." (pp. 156, 157).

La práctica como vía, como tácitamente comunica este fragmento, supone la maestría de la conciencia constante (el así denominado *espíritu de la vía*), y su integración en el orden de la naturaleza; esto es lo que permite la transferencia de una vía a otra.

Por tanto, la didáctica puede utilizarse, en teoría, como: a) La vía original o directa, desde la cual

el practicante eleva su conciencia; o b) La vía indirecta o destino, hacia la cual el practicante proyecta sus logros, desde otras vías, hasta asumirla como vía de evolución, en sentido estricto.

Ahora bien: practicarla como vía original o directa es un camino muy difícil, porque se trata de un arte muy complejo; como contrapartida, diremos que tiene muchas posibilidades de transferencia a la vida cotidiana, por su misma complejidad. Quien practica la didáctica como disciplina de su vía, además de un muy elevado estado de conciencia, ha de estar dotado de gran capacidad intelectual, una personalidad apta para ello, gran voluntad y de un maestro u orientador que se encuentre más avanzado, en su mismo estado de conciencia.

En Oriente, la síntesis "arte-vía" está muy arraigada, sobre todo desde la práctica del artes tradicionales; tan arraigada a veces, que a ojos occidentales pueden dar lugar a equívocos y a solapamientos. En China existe un concepto asociado a su práctica, de alto interés para la didáctica como vía, entendida desde el que supongo el último nivel taxonómico: el concepto kung-fu, que equivaldría al arte platónico y aristotélico juntos, orientados o empleados socráticamente (para la evolución personal y la de todos). De nuevo, el orientalista, P. Faulliot (1982):

En las civilizaciones antiguas, cuyos testimonio existen aún vivientes en Oriente, las artes tradicionales conducen a una Vía que permite al hombre , al precio de un aprendizaje largo y difícil, profundizar su experiencia de la realidad y de él mismo. Poco a poco, el aprendiz descubre las leyes

que rigen las fuerzas sutiles con que la vida está tejida, y aprende que la calidad de sus obras depende del dominio de sí mismo, de lo que él es. Su trabajo exterior es el soporte de una metamorfosis interior.

Este es el origen de una confusión que nos hace creer que el "kung-fu" es el "boxeo chino". Para designar su Arte de combate con las manos desnudas, los chinos dicen chuan-shu [subrayado mío], el "arte del puño". Kung-fu expresa el esfuerzo consciente, el entrenamiento perseverante en vista de realizar una obra de arte o de conseguir el dominio de sí mismo. La confusión proviene de las estrechas relaciones que existen en China entre las artes marciales y la realización del ser humano. Pero lejos de ser utilizado exclusivamente por las artes marciales, el término kung-fu sirve para expresar el nivel de un hombre en cualquier dominio. Para decir que un caligrafista ejecuta un trabajo de calidad, los chinos dicen que su "kung-fu" está muy avanzado (p. 18).

CONCLUSION. Nuestra formación del profesorado carece de esta riqueza de conceptos entendidos como grandes *organizadores* de la misma formación, porque se sitúa en estados de conciencia intermedios, inducidos institucionalmente. Incluso, se verifican descalificaciones entre sus mismos responsables (profesores, departamentos, equipos de investigación, reflexiones, hipótesis, etc.), por el único motivo de encontrarse en niveles distintos de conciencia asociados a ideas de didáctica diferentes o por motivaciones egóticas emanadas de ellos.

No hemos tratado aquí las distintas formas de enseñar o los estilos docentes, etc., sino las diversas conciencias en las cuales puede localizarse todo enseñante, y desde la cual actúa, en lo que respecta a su didáctica. Indirectamente, cada profesor situado en uno u otro puede saber hacia dónde puede ampliar su personalidad y mejorar como docente.

Ahora bien, como ocurre con cualquier práctica, es posible reconocer que, para el caso concreto de la didáctica, puedan existir una serie de niveles y de estados asociados de conciencia, más apropiados que otros. Desde mi punto de vista, para la enseñanza, el estado de conciencia más apropiado es el de la didáctica, entendida como "gran arte de la naturaleza". Para la investigación, el más adecuado sería el de la didáctica, percibida como "episteme". Y, en todo caso, el estado de conciencia deseable, compatible con los anteriores, es el de la didáctica, practicada como "vía para la evolución de la conciencia".

Son muy pocos los profesores de carreras docentes que conceptúan la didáctica como gran arte

de la naturaleza, como episteme y, casi nadie, como vía para la evolución de la conciencia. (¿Por qué se prefiere entregar estos patrimonios formales a las artes consagradas como tales, a la filosofía y a la meditación, respectivamente? ¿Es tan difícil de ver que, sin ello, la educación no podrá madurar esencialmente, por lo que continuará siendo un útil de los imperativos sociales de turno?)

Los alumnos cuya inquietud y conciencia puede situarse en uno de estos tres niveles, suelen aprender significativamente sus enseñanzas, hasta profundidades impensables. Los menos inquietos, pueden llegar a rechazarlos. Los colegas de estos profesores cuyo ego sea menor, les respetarán; los muy egotizados, les descalificarán y envidiarán. Quizá sea bueno para profesores y para alumnos, en tanto que profesionales de la didáctica, realizar agrupaciones conforme a nuestra clasificación de mentalidades, de inquietudes, de expectativas o de estados asociados de conciencia. Y quizá también lo sea dirigir la formación de los profesores, desde el conocimiento de estos grandes cauces comprensivos de creciente evolución interior.

CONSIDERACIONES FINALES

POSIBLE INTERÉS DE ESTA INVESTIGACIÓN

I DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN COMO TESIS DOCTORAL *UTIL*. Por tesis doctoral se suele entender: a) La disertación escrita presentada a su universidad por el aspirante al título de doctor en una facultad; b) Las conclusiones relativas a un problema, mantenidas con razonamientos, argumentos, definiciones, conceptos, experimentos, demostraciones, etc. rigurosos, consistentes y válidos; c) Un proyecto no realizado que concluye con la realización de esa disertación o ese trabajo; d) Un trabajo original de investigación sobre una materia relacionada con el campo científico, técnico o artístico propio del programa de doctorado realizado por el doctorando (Ley Orgánica de reforma universitaria, según el Real Decreto 185/1985 de 23 de enero, art. 7º, adaptado); e) Mejor aún, si reúne las características de una "investigación formalmente pedagógica", al decir de G.

Vázquez Gómez (1980), que pueden resumirse así: 1) Unidad, lógica interna y coherencia; 2) Autonomía o independencia; 3) Normatividad o pertinencia a priori de juicios axiológicos en todo estudio educativo (p. 34, adaptado); f) Para el Departamento de Didáctica y Organización Escolar (1989), se trata de definir qué es necesario aportar a la formación y el perfeccionamiento de los profesores de todos los niveles, desde la situación actual, para mejorarlas, acompañando la propuesta con un análisis "epistemológico" de dicha formación; así mismo, y en cuanto a la innovación, lo que se pretende, fundamentalmente, es la traducción práctica del contenido disertado (adaptado).

Desde estas exigencias formales, podría distinguirse entre dos tipos de tesis doctorales: a) Las estructuralmente no originales, porque: 1) Para satisfacer sus objetivos, transcurren sobre una trayectoria o guión previsible o predefinido que, normalmente, ya ha sido recorrido; 2) También es predecible su duración, o el tiempo que se quiere dedicar a cada parte; 3) En gran medida, sus conclusiones son anticipables; 4) Al satisfacer la profundización hacia contenidos *cerrados*, son susceptibles de *encargo* o ayuda (becas, subvenciones, etc.) por agentes o instituciones externas; b) Las estructuralmente originales, porque: 1) Para realizar sus pretensiones labrar el camino por donde van a discurrir, y/o sintetizan interrogantes y propuestas de solución que tratarán de satisfacer provisionalmente; 2) No son predecibles, en cuanto a duración, porque *dependen de las circunstancias epistémicas que vayan aflorando*; 3) Porque no se sabe con definición qué van a conceptuar, colegir o inducir, a posteriori; 4) No son claramente encargables o ayudables, por su

impredecibilidad.

Nuestra investigación recoge todos los requisitos exigidos a una tesis doctoral (en síntesis: ser un trabajo original, ser una investigación, desembocar en una proyección práctica y versar sobre los contenidos propios del programa de doctorado), ya que: a) Por un lado, se han puesto de manifiesto lagunas de carácter básico en la formación básica de un profesor; b) Por otro, se han atendido una amplia serie de cuestiones propias, si bien han sido tratadas desde perspectivas inusuales en el marco cultural y profesional donde nos movemos; c) Y, en tercer lugar, nos hemos ocupado de demostrar y contrastar la validez de aquellas alternativas capaces de cubrirlas y propiciar la evolución personal de los profesores, de modos precisos.

Es preciso reconocer que una investigación que cumple fielmente los requisitos y normativas exigibles a una tesis doctoral no garantiza, a mi juicio, la calidad, la relevancia o la posible trascendencia (repercusión) de las investigaciones. Un breve análisis de las tesis doctorales en didáctica y formación del profesorado me conducen a representar así sus características normales: a) Hipótesis y pretensiones conformadas sobre resultantes, y por tanto, bajamente innovadoras, desde un punto de vista profundo o radical; b) Poca creatividad; c) Correlativa abundancia de copieteo de otras obras; d) Reiteración de contenido; e) Estructuración "cubista" (tipo collage), con escasa hilazón lógica; f) Dualidad en su razonamiento; g) Axiología y visión de futuro casi ausente, o estereotipada; h) Excesivo condicionamiento por la metodología, e identificación del método con un uso abusivo de la estadística, entendida como eje, y no

como apoyo a los razonamientos; i) Citas y referencias bibliográficas tópicas y adscritas "a sopapos", a las propias ideas; j) Falta de una actitud humanista y de futuro, propia de la naturaleza íntima de los conocimientos que tratan; k) Exceso de moderación y escasa valentía, por una búsqueda preeminente de la buena calificación, sobre cualquier otra meta.

Por estos y otros motivos, en ningún momento se ha tenido como propósito más alto, en nuestra investigación, la realización de una tesis doctoral (convencional), sino, por encima de todo, desarrollar una investigación fundamentalmente práctica y positiva para la formación básica de los profesores. En efecto, a lo largo de los años que ha durado he optado por apuntar a un solo blanco (su posible trascendencia o repercusión fértil), pretendiendo así que una investigación útil pueda ser presentada como tesis, a que una tesis pueda ser utilizada para algo, porque tal planteamiento probablemente hubiera disminuido su posible provecho. El resultado, a mi juicio, ha sido, retomando las anteriores características de G. Vázquez Gómez (1980) aplicadas a nuestros resultados, que: a) La unidad interna no sólo se verifica, sino que significa la unidad sistemática de una serie de ámbitos de conocimiento con la formación actual del profesorado, cuando hasta el presente no están expresamente contemplados; por tanto, desde su coherencia y lógica internas, coadyuva a una unidad mayor; b) La autonomía o independencia no sólo se verifica, sino que, en primer término, su no-convencionalismo la define; y, en segundo, proporciona las bases para una formación básica del profesorado, con el fin de alcanzar una verdadera autonomía como consecuencia de su propia evolución

interior; c) La pertinencia a priori de los juicios axiológicos educativos contenidos en ella no sólo se verifica, sino que los refuerza y los organiza, alrededor de una desarrollada en la propia tesis, cuya lectura profunda podría ser esencialmente axiológica.

Nuestro trabajo, en primer lugar, ha abordado directamente un tema, a la vez poco conocido, de prioritaria importancia y cierta complejidad, por lo que tuvo desde el principio la conciencia del riesgo propio de la meta excesivamente ambiciosa. En segundo lugar, ha creído en la posibilidad de realizar una investigación necesaria, relativa a los fundamentos de la formación del profesorado. En tercer término, lo ha hecho sobre ámbitos del conocimiento relativamente nuevos. En cuarto, ha buscado siempre descubrir el matiz práctico que subyacía a cada paso, en la construcción teórica realizada, independientemente de que en su último tercio se haga una mención más específica, y con independencia de la fuerte carga conceptual propia de una investigación precursora.

II DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN COMO *INNOVACIÓN EDUCATIVA*. La didáctica, como otras disciplinas, puede conceptuarse como un descubrimiento de obviedades. Y los descubrimientos (objetos), en sentido estricto, nunca son nuevos, porque ya existen en la realidad que se descubre. Sin embargo, toda manifestación de la didáctica que salga del papel y pase a realizarse es, fenoménicamente hablando, una innovación en sí misma, o debe serlo, aunque tan sólo lo pretenda para tener lugar en sintonía con las adaptaciones (asimilaciones y acomodaciones) a nuevos conocimientos que producen en los elementos personales que intervienen en ella.

Como la presente investigación se puede definir como una fundamentación de la formación del profesorado, y ésta pertenece al ámbito más amplio de la misma didáctica, es correcto reconocerla, a priori, como una obviedad y una potencial innovación.

¿Qué tipo de innovación? La cualificación de *innovación* por el hecho de pertenecer al ámbito de la formación para la comunicación didáctica es un calificativo correcto, pero vago. La innovación que esta investigación ofrece es la transformación de una obviedad en algo, no solamente significativo, sino principal. Y principal, por partida triple: a) En cuanto a los fundamentos de la formación de los profesores, los tres ámbitos de conocimiento señalados (ego, autoconocimiento y conciencia), como motivo de reflexión y plataformas para iniciar unos procesos de aprendizaje muy importantes, en tanto que posibles condicionantes de la evolución interior de los docentes; b) En cuanto al proceso de formación (permanentemente inicial) de los profesores, la necesidad de anular los síntomas y signos del ego y de incrementar correlativamente su autoconocimiento y su conciencia, tanto en el medio de trabajo, como fuera del aula, como medio o vía de cultivo personal; c) En cuanto al fin último de su formación, la evolución personal, para poder ser capaz de transmitir a sus alumnos esa misma posibilidad, basada en conocimientos válidos para ello.

El trabajo partía de análisis y consideraciones de índole social, como a mi entender ha de surgir toda consideración educativa consecuente. Aunque, en efecto, su teoría pueda tenerse por obvia (sobre todo, cuando algunas características, conceptos, rasgos, signos, etc. de los tres ámbitos que en ella se aportan

para la maduración de las personas estén en la mente de muchos), quizá puedan merecer el calificativo de innovadora (que no nueva), por sus planteamientos crítico-conceptuales, su análisis, su tratamiento y formalización y, sobre todo, su vinculación con la formación básica y la evolución personal de los profesores. Porque es probable que conceptos semejantes sí hayan sido aceptados por muchas personas como parte esencial de la enseñanza o el legado ("pedagogía" o "didáctica", diría yo) de algunos grandes maestros, casi siempre adscritos a posteriori a parcialidades e institucionalizaciones. Pero no parecen ser muchos los intentos de aprehensión de su fundamentación epistémica común, de actualización y de propuesta de un sistema comprensible y aplicable para la comunicación didáctica ordinaria y para la formación de esos profesores. Propuesta para la que, evidentemente, no es válido el marco de referencia del "currículo", hoy tan en auge, cuyo significado original hace referencia a una carrera que, a mi entender, parece tener lugar sobre el propio terreno; y que, por caracer de raíces y de sentido a donde ir, su mayor ocupación es mantener el equilibrio.

A mi juicio, la mayor *innovación* que esta investigación podría comunicar consiste en demostrar que tales fundamentos son indispensables, para que el *taburete* de la formación de los profesores se asiente con la suficiente solidez; y, al propio tiempo, el hecho de que, si esto se admite, la formación del profesorado carece de soportes, en las relativamente pocas ocasiones en que tiene lugar. Esto, en realidad, más que una innovación debería ser una sorpresa; y sorprendente es que en estos ámbitos tan ricos, en los que prestigiosos psicólogos, filósofos e incluso algunos físicos están progresivamente profundizando,

en educación y en didáctica sigan investigándose, predominantemente, cuestiones menos trascendentes.

A mi juicio, el anterior carácter innovador sólo es tal, si se contextualiza en los tiempos, los "arquetipos" (C. G. Jung), los convencionalismos y la cultura predominantes: del no-cambio, de la anticrisis (de valores y de muchos más inventos y arbitrariedades), de la no-crítica, de la endogamia ideológica, etc., de las cuales sus pilares son las instituciones sociales. Es precisamente por su carencia, por lo que en las escuelas se procura estimular el sentido crítico, la clarificación de valores, la igualdad de oportunidades entre sexos, entre razas, etc.; pero sin descender, normalmente, ni a sus procesos formales más íntimos, capaces de hacer entrar en contradicción a la propia institucionalización social, ni tampoco llevarlos al terreno de la intimidad del profesorado. Ambas facetas pueden propender a una caída, tanto a una administración educativa, como a un formador de profesores. Y, como todos los quijotes y casi todos los herejes acaban siendo apaleados, la elección termina siendo fácil: no complicarse la vida, si se va a ganar lo mismo. De este modo, el refugio apropiado para tal situación tiende a ser la incoherencia docente (hacer algo y compensarlo verbalmente con lo opuesto), y la censura a quien osa replicarla con su ejemplo. Esto es lógico, desde el momento en que, por ejemplo, existen leyes educativas que prescriben que no son prescriptivas, o que siendo profundamente innovadoras interpretan cualquier intento de innovación, con recelo, como un "movimiento extraño", aunque aflore dentro de la ley.

O sea, que, en este aspecto, su carácter puede

entenderse innovador, sólo si se compara con lo más normal o con lo más frecuente. Teniendo en cuenta que, esta vez, lo más corriente es, quizá, lo menos natural (por llamarlo de algún modo), probablemente, esta supuesta innovación no sería tal en un contexto social más armónico, consciente o con pretensiones de cordura.

La verdadera realidad del cambio, interpretado de mano de los ámbitos fundamentales propuestos, vendrá cuando haga lo propio el actual estado de conciencia (ordinario) de la gran mayoría de los profesores actuales, porque cuando se profundice, se eleve y se amplíe ese estado de conciencia en un número suficiente de docentes, la sociedad naciente tendrá alguna posibilidad real de evolucionar mejor. Ahora bien, ante esta posibilidad real de cambio, priman: a) Un cambio preliminar basado en el conocimiento y una sensibilización correspondiente; b) Una mutación de circunstancias, orientada a la formación de condiciones propicias; y c) Un cambio inmediatamente anterior en la estructura: se puede empezar a caminar sin ella, pero no se puede finiquitar sin la estructura; y esta estructura necesaria, o principio del hilo y la madeja, son las carreras docentes. Probablemente, las tres no tengan otro nidal donde surgir que la tercera.

Digamos que, desde el punto de vista del corpus destinado a la formación del profesorado que en estas carreras se desarrolla, el contenido de esta investigación es, más que un injerto o una transfusión (que pudieran conllevar riesgos y fatalidad), una serie de conocimientos destinados al formador de médicos y, por ende, a los médicos mismos.

III DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN COMO TEORÍA PARA LOS PROFESORES EN FORMACIÓN. Esta investigación podría entenderse como una teoría en la formación básica de los profesores, desde el punto de vista de su posible evolución interior. Pero en ningún momento se ha pretendido que fuera como una ristra de conclusiones, o un contenido más a añadir al bagaje de los ya seleccionados, con vista a la profesionalización. Pretende, así, enriquecer de nuevo el marco en donde se iniciara (las carreras docentes), que ha servido de permanente referencia de investigación. Y lo hace con la contribución de estos tres ámbitos de reflexión e investigación: ego, autoconocimiento y conciencia.

Estos ámbitos, han de entenderse, desde la óptica de la formación del profesorado, a lo largo de dos perspectivas complementarias: a) Como definiciones de categorías conceptuales susceptibles de enseñanza y aprendizaje, mediante inquisición, especulación, investigación y didáctica; b) Como definitorios de un área (a tres ángulos) de posible cultivo personal, mediante estudio, meditación, investigación personal, elaboración creativa, experiencia y transformación, sobre la que es posible erigir el proceso individual de maduración, de interiorización, de crecimiento o de evolución interior, sin el cual, a mi entender, no se puede hablar propiamente de formación de profesores y de educadores, en general, so pena de reconocer tácitamente que esa formación docente es sólo técnica, sin diferencias formales con otras así denominadas.

La primera perspectiva puede percibirse, a su vez, desde los siguientes puntos de vista: a) Enseñanza, entendida como una actividad de la que es

responsable el formador de profesores, realizable también por los alumnos; a su vez puede enfocar su tratamiento: 1) Sistemática u ordenadamente: es decir, como un contenido más, programado con carácter básico, a su vez enfocable como: 1.1) Una asignatura más; 1.2) Unos núcleos temáticos integrados dentro de una asignatura destinada al análisis de los fundamentos de la didáctica; 2) Asistemática o coyunturalmente: Es decir, según las necesidades de comunicación surgidas durante el acto didáctico; a su vez puede ser: 2.1) Una temática previsible, estudiable de antemano por el formador de profesores y programable; 2.2) Cuestiones imprevistas, añadibles a las programadas, aprovechables para ampliar los objetivos de la comunicación didáctica; 2.3) Contenidos interdisciplinarios fundamentadores, organizadores u orientadores de otros, de manera que todo aprendizaje realizado a partir de ellos pueda converger en la idea de la posible evolución personal del profesor-alumno y de los modos de proceder; b) Aprendizaje, entendido como una actividad propiamente desempeñada por los alumnos, pero asumible por el formador de profesores; puede provenir de: 1) Contenidos expresos: 1.1) Por el formador de profesores; 1.2) Por alumnos; 2) Comportamientos observados; 2.1) En el formador de profesores; 2.2) En alumnos.

Sea de uno u otro tipo, esta primera perspectiva puede desarrollarse utilizando las siguientes fuentes de contenidos, entendidos como posibles motivos no excluyentes de comunicación didáctica: a) Textos: 1) Relacionados con los ámbitos y procesos de evolución interior a tratar; 2) Ajenos a ellos, pero analizables desde ellos; b) Elementos personales, dentro de la comunicación didáctica: Desde la manifestación de conocimientos y experiencias

individuales, según se trate de: 1) Los alumnos (profesores-alumnos): 1.1) De la observación de la propia experiencia; 1.2) De la observación de otros alumnos; 1.3) De la observación del formador de profesores; 1.4) De la observación de personas ajenas; 2) El formador de profesores: 2.1) De la observación de la propia experiencia; 2.2) De la observación de alumnos; 2.3) De la observación de otros profesionales de la didáctica; 2.4) De la observación de personas ajenas; c) Elementos personales ocupados en la temática: Desde el estudio, análisis y consideración de sus conocimientos, realizaciones, experiencias y aportaciones, pudiendo ser: 1) Personajes históricos y personalidades actuales; 2) Investigadores de la didáctica; 3) Investigadores de otras áreas; 4) Otros sujetos; d) Entidades de índole colectiva: Entendidas desde su experiencia como conjunto, siendo: 1) Según su calibre: 1.1) Pequeños grupos y agrupaciones; 1.2) Comunidades; 1.3) Instituciones; 1.4) Sociedades; 1.5) La humanidad; 2) Según la naturaleza de su definición: 2.1) Formales; 2.2) Informales; 3) Según la implicación de quienes sobre ellas tratan: 3.1) Ajenas; 3.2) Propias: 3.2.1) Objetivadas (desidentificados de ellas); 3.2.2) Subjetivadas (identificados con ellas).

La segunda perspectiva podría entenderse, desde una consideración rígida, como ajena a la comunicación didáctica, pero está íntimamente unida a ella, dentro de un continuo que debe tenerse en cuenta. De su buena realización dependerá, la calidad de los aprendizajes didácticos, porque puede significar conquistas superiores dentro del proceso de evolución personal de quienes en la comunicación didáctica intervienen. A su vez, va a depender del grado de evolución personal a priori del profesor-alumno y del formador de profesores. Puede suponer la asimilación

y la acomodación de los aprendizajes discursivos anteriores (primera perspectiva), o, en su caso, su crítica, su personalización o su descarte total, parcial o modificado. No hay lugar a diferenciar los casos de alumnos y de profesor, desde este punto de vista, por no existir diferencias formales. Las vías de aprendizaje fundamentales son, en resumen: a) Autoobservación en situaciones diversas, incluida en la comunicación didáctica: 1) Afectocognitiva; 2) Conductual; b) Observación de otros profesores o alumnos que han tratado la temática: 1) Consciente: 1.1) En cuanto a sus mensajes expresos relativos a los ámbitos que consideramos; 1.2) En cuanto a su comportamiento; 1.3) En cuanto a la congruencia entre ambos; 2) Inconsciente: Relativa a la sintonía o discrepancia entre ambos; c) Observación de otros profesores o alumnos ajenos a la temática: 1) Consciente: 1.1) En cuanto a sus mensajes expresos relacionados con los ámbitos que consideramos; 1.2) En cuanto a su comportamiento; 1.3) En cuanto a la congruencia entre ambos; 2) Inconsciente: Relativa a la sintonía o discrepancia entre ambos.

IV DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN COMO TEORÍA PARA LOS FORMADORES DE PROFESORES. El formador de profesores debe entender estos conocimientos, desde dos niveles básicos: a) Autoindagación, interiorización, autoaplicación, meditación o trabajo consigo mismo; b) Comunicación didáctica e investigación permanente con sus alumnos. Para profundizar y practicar en el segundo de estos niveles, es condición sine qua non haber trabajado abundante y suficientemente en el primero, sobre las siguientes referencias:

En el primero, hasta haberse desegotizado

significativamente, adquiriendo con ello mayor amplitud de conciencia. Se puede entender que ha llegado a esta cota, cuando es capaz de detectar parcialidad y otros síntomas egóticos en otros (colegas, alumnos, personas y personajes ajenos, etc.) y de superar los propios sesgos que antes afectaban a su conocimiento. Puede trabajarse sobre lo dicho para la segunda perspectiva del parágrafo anterior y, como instrumentos auxiliares, pueden utilizarse ítems de las escalas de estimación del ego, adjuntas en el capítulo correspondiente.

En el segundo, hasta que la evaluación permanente que debe realizarse arroje mejoras, en cuanto a la disminución de comportamientos y conocimientos sesgados que surjan, por parte del formador de profesores y de los profesores en formación, en el diálogo de las sesiones didácticas. Este nivel asume lo enunciado en la primera perspectiva del parágrafo anterior, y puede, así mismo, trabajar con las escalas o ítems de estimación del ego presentadas en el capítulo correspondiente; especialmente, las relativas al ego colectivo.

El formador de profesores que aborda intencionalmente la comunicación didáctica de estos conocimientos ha de hacerlo, fundamentalmente, como motivo de investigación didáctica. Es muy importante que sea consciente de que, si comunicar una enseñanza significa comprometerse con ella, hacerlo con estos conocimientos lo es en mayor medida, porque no se trata de estudiar, comprender y poder comunicar una información objetiva, sino de inquirir sobre el ego, una realidad psíquica que, comprendida y controlada, puede transmitirse como un conocimiento esclarecedor de interrogantes existenciales básicas, orientar otras

enseñanzas y mostrar pautas concretas para evolucionar personalmente.

Es por la naturaleza especial de tales ámbitos por lo que puede afirmarse contundentemente que existe una responsabilidad extrema en los profesores que han podido comunicar y comprometerse en esta enseñanza, puesto que deben desarrollar su didáctica razonando permanentemente sobre dos de comunicación: a) Una didáctica directa: establecida desde sí mismo hacia los profesores alumnos; b) Una didáctica indirecta: pensando en la que éstos puedan realizar o realicen con los suyos.

El compromiso de comunicarlos también ha de conllevar una precaución fundamental: la evitación de la incoherencia docente, en esta didáctica. Efectivamente, una enseñanza expresa o verbal, contrariada con el comportamiento, podría afectar a la validez y fiabilidad de lo aprendido previamente, en la mente del profesor-alumno. Es conveniente que esta discrepancia no se dé, para que no se *desmoronen* los aprendizajes, o las imágenes o representaciones de los profesores a priori más maduros o evolucionados que los pudieron inducir. Porque, así como la enseñanza debe ponerse en función del aprendizaje, tales conocimientos son prioritarios a los profesionales de la enseñanza, de tal modo que sus conocimientos, su grado de evolución, etc. deben supeditarse a los aprendizajes a que pueden coadyuvar, y no al revés. De aquí que el formador de profesores inmerso en la enseñanza de tales conocimientos haya de ser quien ponga los medios necesarios para reducir al mínimo estas posibles divergencias haya de procurar tomar las medidas necesarias para su evitación, o renunciar a su didáctica.

Como medidas concretas a tomar por el formador de profesores pueden destacarse tres: a) Comunicar e investigar didácticamente sólo aquellos conocimientos que ya se hayan interiorizado o aprendido en profundidad, hasta transformarse en comportamientos capaces de ejemplificarlos o representarlos; lo que puede expresarse de dos maneras más: 1) No trabajar en el segundo nivel básico de actuación (investigación y didáctica) sobre aquellos conocimientos o comportamientos que no hayan sido bien satisfechos en el primero (meditación, autoindagación, trabajo consigo mismo, etc.); 2) Enseñar a los profesores alumnos e investigar con ellos sólo lo que, con el comportamiento, el formador de profesores demuestre haber conseguido; b) Siempre será bueno poner de manifiesto los propios síntomas, signos y comportamientos egóticos; c) En caso de que algún alumno se encuentre menos egotizado o disponga de mayor conocimiento (sistemático o intuitivo) sobre el particular que el formador de profesores, ha de trabajarse con el grupo clase del siguiente modo: 1) Estimulándole a profundizar y aplicar el contenido de aquellos conocimientos y síntomas egóticos que haya conseguido controlar o diluir, cuidando de que no se sientan reforzados en exceso, ya que podría ser contraproducente al coadyuvarle a nuevas egotizaciones, por comunicarle engreimiento, vanidad, ausencia de duda, sentimiento de diferenciación, disminución de humildad, etc.; 2) Simultaneando el abordaje de síntomas, signos o manifestaciones egóticas (por ejemplo, tomados de alguna escala de estimación), tomando preferente como motivo de aprendizaje en grupo: 2.1) En primer lugar, aquellos simultáneamente superados por el o los profesores alumnos más avanzados y por el formador de

profesores; 2.2) Una vez agotados o en su defecto, los interiorizados por el formador de profesores no coincidentes con los alumnos supuestamente menos egotizados.

(No hay lugar a abordar unas manifestaciones egóticas dominadas por profesores alumnos y no por el formador de profesores, porque ello supondría una inconsecuencia flagrante. El formador de profesores debe ser consciente de que, sea cual sea éste, está comunicando su grado de madurez, y que esta madurez se define por lo que hace, no por lo que tenga la intención de expresar.)

El profesor (y el formador de profesores, en particular) menos egotizado puede hacer, a priori, más compatibles los conocimientos de esta teoría con sus propios fundamentos de didáctica, en caso de tenerlos. Cuanto mayor sea su ego, en este sentido, más apegado se encontrará a sus conocimientos y prejuicios, y, por tanto, menos inquietud cognitiva experimentará por éstos, en principio. En cambio, es esperable que, a menor egotización, la calidad del aprendizaje de tales fundamentos, su espontaneidad y la comunicación de naturalidad puedan ser superiores.

Por tanto, cuando un docente altamente egotizado enseña conocimientos contrarios a lo que comunica, los alumnos suelen percibir discrepancias, por una doble vía: a) Diacrónica: Con el modo en que anteriormente se comportaba y enseñaba; b) Sincrónica: Por inconsecuencias entre los mensajes manifestados y los expresos mediante su comportamiento.

Este puede ser el origen de valoraciones negativas centradas en la imagen que en el discente puede representarse sobre el profesor que aplica y enseña esta teoría. Al poder comunicar cierta disonancia, es conveniente que todo profesor y, en particular, los que se encuentren egotizados a un nivel relativamente alto, gradúen la inclusión de estas enseñanzas paulatinamente y actúen con cautela, porque el primer impacto comunicativo en el alumno podrá ser de orden actitudinal, y este tipo de cambios son lentos, aunque relativamente duraderos.

Lógicamente, las valoraciones serán tanto más negativas, también, cuanto más egotizados se encuentren los alumnos. Independientemente de ello, el profesor desegotizado y consecuentemente consciente, debe alcanzar para ellos, más o menos expresamente, la imagen de una excepcionalidad, cuyos conocimientos y grado de evolución interior, pueda servirles de fiable orientación para saber cómo salir de la norma, con un sentido correcto en su andadura.

Desde el punto de vista del formador de profesores, lo primero que podría surgir es la pregunta fundamental siguiente: ¿Quién puede estar capacitado para esta enseñanza? La respuesta a tal cuestión pasa por una cadena de reflexiones previas: a) Es imposible, para cualquier persona, y, por ende, para cualquier docente, no comunicar manifestaciones de su ego (reducido reflejo de lo cual es el clásico hidden curriculum, de P. Jackson, 1968); b) Es permanente la invitación social, por toda vía (política, económica, de medios de comunicación, religiosa, educativa, cultural, etc.), a incrementar el ego personal y colectivo; c) Es inevitable que las manifestaciones egóticas operen en sentido contrario al

de la evolución interior del aprendiz, entendida como ampliación de su conciencia; d) Por tanto, es inapelable la influencia principal y básica (y no sólo "significativa") que su no observancia formal y consciente puede traer consigo en la educación de los individuos.

En síntesis, el formador de profesores de las carreras docentes ya no puede conformarse con la sola sospecha o la mera intuición de algún indicio egótico que, por sensatez o sentido común, puede reflexionar o pasar por alto, porque "esto no tiene que ver con lo que tengo que hacer en clase". En primer lugar, ha de ser consciente del fenómeno. En segundo, debe iniciar un proceso de maduración o de evolución interior, aunque sólo sea por la profesión que desempeña. Y, en tercero, una vez que su desegotización empieza a dar sus frutos, ha de comunicar sus logros, con el ejemplo como referencia máxima.

Por ello, la solución a la cuestión anterior resulta obvia -como obvio es lo que tratamos de clarificar- En primera instancia, tienen el derecho-deber de estarlo quienes se responsabilizan de formar futuros profesores, en el seno de carreras docentes; y, en segundo grado, tienen este mismo derecho-deber los propios profesores en formación, en tanto que potenciales profesores de hecho. Porque lo que se necesita son, en definitiva, formadores o promovedores de la condición humana, que despierten la capacidad de indagación de cada ser humano, probablemente innata, pero desatendida por la didáctica.

A largo, pero a lógico plazo, quizá esta búsqueda de la evolución interior de cada ser humano

se transforme en un derecho-deber de todos, por el hecho de serlo, más allá de cualquier cualificación, de modo que lo existencial se tienda a colocar en función de lo esencial, y no al revés, como hoy pasa. Me parece una excelente perspectiva para el profesorado, la didáctica y la educación, de la cual esta investigación puede ser un eslabón más a añadir a los que se vayan encadenando.

V DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN COMO CONJUNTO DE CONOCIMIENTOS TRASCENDENTES. Por trascendencia (de trascendentia, penetración, perspicacia) se entiende la extensión o comunicación de los efectos de unas cosas a otras, produciendo consecuencias. Por tanto, debe identificarse, hablando con precisión, con el conjunto de todo lo que, continuamente, tiene lugar. Al conjunto de todo lo que tiene lugar continuamente, puede denominarse evolución. La evolución, entendida pues como el conjunto la totalidad de las cosas en trascendencia, tiene una lógica y un orden implicado de índole matemática, y un método natural de desarrollo interpretable mediante la dialéctica, entendida como la mutua adaptación de lo anterior con lo posterior, de lo viejo con lo nuevo, y de otros opuestos, para dar lugar a un resultado diferente.

De lo anterior podemos inferir que: a) En sentido estricto, todo trasciende y nada se pierde: lo bueno o lo malo que se hace, un estornudo, y lo que se deja por hacer; b) Tales consecuencias, mayores o menores, no se escapan al todo que integran, definitivamente trascendente; c) Independientemente de la trascendencia en sí, como fenómeno inevitable, se puede ser consciente o no de la misma, y actuar en consecuencia. La fuente de motivación profunda a que

lleva esta toma de conciencia es al compromiso sincrónico (social), diacrónico (histórico) y, orientando a ambos, al noogenético (evolucionista). Quizá, la profesión más importante que existe, en tanto que trascendente, sea la de profesor, porque en su didáctica se puede dar cita este compromiso con la propia evolución que, unido con la totalidad solo trascendente, puede cuajar en seres capaces de tomar conciencia de su comprometida situación, por el mero hecho de ser y de poder llegar a "ser más" (P. Teilhard de Chardin, 1974).

Tras esta introducción, y centrándonos en el título del parágrafo, podemos afirmar que la trascendencia de esta tesis, es inevitable. Lo que es más difícil de precisar es que ésta sea positiva, negativa o neutra, rápida, lenta, etc..

Restringiendo el campo de las posibilidades, podríamos determinar parcialmente sus efectos, en caso de tratarse de una repercusión lo más positiva e inmediata posible. Sobre este supuesto, podrían desdoblarse tales consecuencias en dos haces: a) Desde el punto de vista de la formación del profesorado: 1) Aportación de una fundamentación válida para la comunicación didáctica, más allá de toda tradición, corriente de pensamiento, perspectiva establecida, proyecto de investigación, "paradigma", etc.; 2) Reorientación de los contenidos formativos, en función de los nuevos ámbitos de conocimiento, proporcionándoles una orientación humanista y exigente; b) Desde el punto de vista de la investigación en formación del profesorado: 1) Aportación de unos nuevos conceptos y ópticas, en que profundizar y continuar deduciendo, bien sea como reflexión, crítica, estimación experimental, clínica, práctica, etc.; 2)

Propuesta de cimientos y de norte al que encaminar el devenir de otras investigaciones posteriores o replantearse algunas ya existentes; c) Desde el punto de vista de las personas implicadas en la formación de los profesores, desde el marco de carreras docentes, todo lo anterior, unido a una necesidad de plantearse la necesidad de su propia evolución personal, quizá a partir de los elementos epistémicos propuestos; d) Desde el punto de vista de un cambio social, quizá, el origen de una formación del profesorado distinta, a su vez encaminada a un mejor arraigo de otros contenidos de formación, capaces de contribuir a la preparación de unos profesionales más autónomos, como base de una escuela más independiente, cimiento de un saber creciente en calidad y cantidad, capaz de ser aprovechado por el resto de las institucionales sociales; todo ello, desde una didáctica paulatinamente menos egotizada, más consciente y, desde ahí, favorecedora en mayor medida de la convergencia social, en función de una intensificación orientada a la sinergia por la evolución humana. Una solución global y necesariamente lenta; lenta, probablemente porque las mejores maderas son las que crecen despacio -diría J. A. Comunius-, y global, porque es ahí donde se falla. Por tanto, o afrontamiento global, o caminar torpe, como hasta ahora.

VI DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN COMO UTOPIA. El mayor deseo es que al contenido de la presente investigación pueda considerársele una utopía bien articulada, al menos en cuanto a su intención de fondo; porque toda utopía bien concebida acaba por concretarse. A mi entender, sobre todo en educación, dentro de ella en didáctica, más concretamente en formación del profesorado y, por supuesto, en lo relativo a la temática de esta

investigación, la utopía es necesaria. Si no estuviera presente evidentemente, se trataría de una investigación contradictoria. En todos estos ámbitos, o se admite esta condición como componente ordinario de trabajo, o se puede estar tratando con cadáveres conceptuales, probablemente nacidos de una intransigencia sin visión, ni voluntad de futuro.

Si, como decía R. Steiner: "El ideal desempeña el mismo papel en la vida del hombre que el vapor de la locomotora: es su fuerza motriz", esa fuerza puede mover la locomotora de lo por venir. A pesar de esa posibilidad, no es sencillo que lo haga. Hay utopías que permanecen irrealizadas durante más tiempo del debido o esperable, por diversas razones: a) Por inexistencia de una estructura semántica interpretativa capaz de facilitar su comprensión; b) Porque no cumplen un requisito de rentabilidad a corto plazo, estimado como imprescindible; c) Porque no interesan, por motivos de otra índole; d) Por ser estimadas como no pertinentes, no tanto con los conocimientos de que una disciplina se ocupa, cuanto con la inercia metodológica de los investigadores que, en un momento preciso, no muestran la capacidad ni la apertura necesaria para ocuparse de otra cosa; e) Por ser evidentemente nocivas.

P. Freire (1985), en un contexto muy particular que, mutatis mutandis, nos es válido en el nuestro, conceptuaba la utopía como "la unidad inquebrantable entre la denuncia y el anuncio. Denuncia de una realidad deshumanizante y anuncio de una realidad en que los hombres puedan ser más" (p. 96). Este "ser más", el mismo que preconizaba P. Teilhard de Chardin (1974), es exactamente lo que pretende nuestro trabajo, aplicado al profesor:

establecer los fundamentos de una formación básica destinada a ese crecimiento interior del profesor, que hoy no se proporciona ni se pretende expresamente, para que el propio profesor pueda transmitir al alumno el correspondiente conocimiento y experiencia, desde aquello que tiene, como eje mismo de la comunicación didáctica, independientemente del contenido que se trate.

La contribución utópico-educativa (como, a mi juicio, no puede ser de otro modo) se refiere a la esperanza de que, por esta vía, la sociedad vaya equiparando sus relativamente altas aspiraciones y niveles conseguidos de bienestar (desarrollo y progreso), a sus escasas cotas y expectativas de más ser (madurez o crecimiento interior); diferencia que es la causa primera de los grandes problemas sociales y los grandes errores que manifiesta la historia, que formalmente suelen no variar. Este cambio social centrado en la escuela y en el profesorado (A. de la Herrán Gascón, 1993), del cual en este trabajo se analizarán sus tres fundamentos básicos, es la particular utopía contenida en esta investigación constructiva. Utopía, insisto, porque, en el momento de su formulación no se ha implementado formalmente.

Un proverbio masai enseña que: "Pequeñas gotas llenan un océano". Lo cual, con alguna pincelada estética de la mano de K. Kauter (1990), podría tomar la forma del siguiente cuento:

*"Dime el peso de un copo de nieve" -preguntó
un pajarito negro a una paloma del bosque.
"Nada, ni un ápice" -fue la respuesta.
"Si es así, debo contarte una historia*

maravillosa" -dijo el pajarito negro.

"Me posé en una rama de un abeto, cercana al tronco, y empezó a nevar -no densamente en una rabiosa ventisca, no- sólo como en un sueño, sin herida alguna ni violencia. Como no tenía nada que hacer, fui contando los copos mientras caían sobre las hojas de mi rama. El número fue exactamente 3741952. Cuando sobre la rama cayó el siguiente copo (nada de peso, ni un ápice, como tú dices), la rama se rompió". Dicho esto, el pajarito negro echó a volar.

La paloma, una autoridad en la materia desde los tiempos de Noé, se puso a reflexionar; y pasados unos minutos, se dijo: "Quizá tan sólo haga falta la colaboración de una persona más para que la solidaridad se abra camino en el mundo".

Si el concepto de "masa crítica", admitido en el ámbito de la física como la porción mínima de materia escindible, necesaria para que se produzca una reacción en cadena, ¿por qué no considerar la misma posibilidad formal, si lo que se estima son profesores en formación, dentro del marco social? ¿Acaso la lógica de la naturaleza no permea por igual a ambos fenómenos? Ésta es, acaso, una buena utopía.

VI ÚLTIMA REFLEXIÓN. Sólo la cultura clama por más cultura. El famoso maestro zen Thach Dau solía proponer el siguiente kōan como problema de meditación: "No se puede dejarlo así; no se puede no dejarlo así; no se puede dejarlo así, ni no dejarlo así" (en Thich Nhat Hanh, 1978, p. 133). En nuestro caso y respecto a estos -paradójicamente, a la vez- nuevos y primarios ámbitos de conocimiento en didáctica, a su orientación y a los posibles procesos de crecimiento individual que sobre ellos se puedan

generar, he de concluir diciendo que, puesto que está casi todo por hacer, esta investigación puede contener una manera válida de iniciar esta andadura, que, en tanto que adaptación, siempre comporta enormes resistencias. A pesar de ello, tengo la seguridad de que esta contribución podrá ocupar el lugar que merezca, dentro de los esfuerzos por fundamentar la formación didáctica de los profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aganzo, C. (1993). María Rosa Calvo Manzano. Ya (17689), 3 de octubre.

Alfonso, E. (1984). La iniciación (6ª ed.). Buenos Aires: Editorial Kier, S.A. (e.o.: 1960).

Alonso Baquer, M. (1994). El Ejército español a finales del siglo XVIII. Madrid: Instituto Español Sanmartiniano.

Allport, G. W. (1969). La estructura del ego. Buenos Aires: Ediciones Siglo XX.

Amo, J. del (1986). El proceso radical de cambio. En J. Rof Carballo, y J. del Amo, Terapéutica del hombre. El proceso radical de cambio. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer.

Antolín Rato, M. (1977) (trad.) Introducción. En E. Fenellosa, y E. Pound, El carácter de la escritura china como medio político. Madrid: Visor. Alberto Corazón, editor.

Apple, M. W. (1986). Ideología y currículo. Madrid: Ediciones Akal, S.A. (e.o.: 1979).

Aranguren, J. L. (1963). Implicaciones de la Filosofía en la vida contemporánea. Madrid: Cuadernos Taurus (47).

Araújo, J. B., y Chadwick, C. B. (1988). Tecnología educacional. Teorías de la instrucción. Barcelona: Paidós Educador (e.o.: 1975).

Arbiol, Rdo. P. Fr. A. (1772). Desengaños mysticos a las almas detenidas o engañadas en el Camino de la Perfección (9ª ed.). Barcelona: Thomas Piferrer Impresor del Rey Nuestro Señor (e.o.: 1705).

Arintero, J. A. (1989). Evolución mística (9ª ed.). Salamanca: Editorial San Esteban (e.o.: 1905).

Aristóteles (1972). Metafísica (7ª ed.). Madrid: Editorial Espasa-Calpe, S.A. (e.o.: 1943).

Arnold, W., Eysenck, H. J., y Meili, R. (1972) (1976) (1979). Diccionario de psicología (vol. I). Madrid: Ediciones Rioduero, de EDICA, S.A. (e.o.: 1971-1972).

Aster, E. (1956). Historia de la filosofía. Barcelona: Labor.

Ausubel, D. P. (1968). The psychology of meaninful verbal learning. New York: Grune and Stratton (e.o.: 1963).

Ausubel, D. P. (1977). Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo. México: Trillas (e.o.: 1967).

Ausubel, D. P. (1978). In defense of advance organizers. A reply to the critic. Review of Educational Research, 48 (2), 251-257.

Ávila Espada, A., y Rodríguez Sutil, C. (1987). Psicodiagnóstico clínico. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.

Axelos, K. (1969). El pensamiento planetario. Caracas: Monte Ávila Editores, C.A. (e.o.: 1964).

Bao, F. (1993). Sinceros con nosotros mismos. Psicopedagogía del sentido. Madrid: Editorial Clie.

Bartlett, F. C. (1958). Thinking: An experimental and social study. London: Allen and Unwin.

Bateson, G. (1977b). Vers une écologie de l'esprit (vol. I). Paris: Éditions du Seuil.

Batiffol, P. (1950). La iglesia primitiva y el catolicismo. Buenos Aires: Dedebe-Ediciones Desclee, de Brouwer.

Bellak, L., y Siegel, H. (1986). Manual de psicoterapia breve, intensiva y de urgencia. México, D.F.: Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V. (e.o.: 1983).

Bergua, J. B. (1969). En Confucio (Kung-Fu-Tsé), y Mencio (Meng-Tsé), Los libros canónico chinos. La religión y la filosofía más antiguas y la moral y la política más perfectas de la humanidad (2ª ed.). Madrid: Clásicos Bergua.

Berlyne, D. E. (1960). Conflict, arousal and curiosity. New York: Mc Graw-Hill.

Bertalanffy, L. von (1960). Problems of life. New York: Harper Torchbooks.

Bertalanffy, L. von (1976). Teoría general de sistemas. Fundamento, desarrollo y aplicaciones. México: Fondo de Cultura Económica.

Besant, A. (1990). Estudios sobre la conciencia. Barcelona: Editorial Humanitas, S.L.

Blake, W. (1987). Canciones de Inocencia y de Experiencia. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.

Blay, A. (1991). Personalidad y niveles superiores de conciencia. Barcelona: Ediciones Índigo, S.A.

Bloch, E. (1977). El principio esperanza I. Madrid: Aguilar.

Bohm, D. (1987). La totalidad y el orden implicado. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

Bohm, E. (1979). Manual del psicodiagnóstico de Rorschach para psicólogos, médicos y pedagogos (7ª ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.A. (e.o.: 1953).

Bon, Dr. G. Le (1925). Psicología de los tiempos nuevos. Madrid: M. Aguilar Editor.

Bruner, J. S. (1973). Beyond the information given: Studies in the psychology of knowing. Now York: Norton.

Bruner, J. S., Goodnow, J. J., y Austin, G. A. (1978). El proceso mental en el aprendizaje. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones (e.o.: 1956).

Brunton, P. (1979). El sendero secreto (7ª ed.). Buenos Aires: Editorial Kier, S.A. (e.o.: 1955).

Bunge, M. (1981). Epistemología. Curso de actualización. Barcelona: Ariel, S.A. (e.o.: 1980).

Caballero, N., C. M. F. (1979). El camino de la libertad (vol I: Una sociedad de sonámbulos satisfechos) (4ª ed.). Valencia: Comercial Editora de Publicaciones.

Cáliz, I. (1991). El futuro del bushido. En A. Tucci, El último horizonte del budo. Madrid: Editorial Eyras, S.A.

Calle, R. A. (1977). Zen y artes marciales japonesas. Girona: Ediciones Cedel.

Calle, R. A. (1978). Yoga y zen. En R. A. Calle, y J. A. Calle Guglieri, Yoga, zen y control psicosomático. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.

Calle, R. A. (1985). La meditación hindú. Barcelona: Ediciones Cedel.

Calle, R. A. (1991). El acrecentamiento de la conciencia. Conciencia Planetaria (3), 122-126.

Calle, R. A. (1991b). Aforismos del guerrero espiritual. Conciencia Planetaria (3), 127-131.

Calle, R. A. (1991c). El crepúsculo de la conciencia. Conciencia Planetaria (5), 108-109.

Calle Guglieri, J. A. (1978). Control psicosomático. En R. A. Calle, y J. A. Calle Guglieri, Yoga, zen y control psicosomático. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.

Camps, H. (1990). Historia y filosofía del karate. Barcelona: Editorial Alas.

Cannon, W. B. (1932). The wisdom of the body. New York: W. W. Norton.

Capra, F. (1984). El Tao de la física. Una exploración entre la física moderna y el misticismo oriental. Madrid: Luis Cárcamo, editor (e.o.: 1975).

Capra, F. (1991). Sabiduría insólita. Conversaciones con personajes notables. Barcelona: Editorial Kairós, S.A. (e.o.: 1988).

Carr, E. H. (1978). ¿Qué es la historia? (7ª ed.) Barcelona: Seix Barral.

Caruso, I. (1985). Narcisismo y socialización. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.

Carr, W., y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A.

Castañó Piñán, A. (1985). Interpretación crítica de Alfonso Castañó Piñán. En F. Schelling, La relación del arte con la naturaleza. Madrid: Sarpe.

Castermane, J. (1989). Las lecciones de Dürckheim. Barcelona: Ediciones Luciérnaga (e.o.:

1988).

Castro Cubells, C. (1988). Prólogo a la edición española. En A. Grün, O.S.B. (1988). La mitad de la vida como tarea espiritual. La crisis de los 40-50 años. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Caycedo, A. y cols. (1969). Progresos en sofrología. Barcelona: EMEGE.

Cicerón, M. T. (1967). Obras completas. Madrid: Librería de Hernando.

Ciscar, C., y Uría, M. E. (1986). Organización escolar y acción directiva. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Claessens, M. (1989). Los descubrimientos científicos contemporáneos. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A. (e.o.: 1988).

Climent Terrer, F. (s/f) (trad.). En Yogi Ramacharaka, Bhagavad Gita. Barcelona: Antonio Roch Editor.

Cohen, S. (1972). Historia del L.S.D. Cuadernos para el diálogo.

Comenius, J. A. (1986). Didáctica magna. Madrid: Ediciones Akal, S.A.

Compte, A. (1984). Discurso sobre el espíritu positivo. Madrid: Sarpe.

Confucio (Kunf-Fu-Tsé) (1969). En Confucio (Kung-Fu-Tsé), y Mencio (Meng-Tsé), Los libros

canónicos chinos. La religión y la filosofía más antiguas y la moral y la política más perfectas de la humanidad (2ª ed.). Madrid: Clásicos Bergua.

Confucio (1987). Los cuatro libros de la sabiduría. Barcelona: Edicomunicación, S.A.

Cook, T. D., y Reichhardt, Ch. S. (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Ediciones Morata, S.A.

Cuénot, C. (1973). Teilhard de Chardin (4ª ed.). Barcelona: Editorial Labor, S.A. (e.o.: 1966).

Cusa, N. de (1984). La docta ignorancia. Barcelona: Ediciones Orbis, S.A.

Chadwick, C. (1979). Tecnología educacional para el docente. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Chen-Chi, Ch. (1961). La práctica del zen. Buenos Aires: Editorial Central.

D'Alembert, J. Le Rond (1974). Discurso preliminar de la Enciclopedia (5ª ed.). Buenos Aires: Aguilar Argentina, S.A. (e.o.: 1953).

Delclaux Oraa, I. (1994). La elaboración de teorías. En J. F. Morales Domínguez (coord.), Metodología y teoría de la psicología (6ª ed.). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Denning, M., y Phillips, O. (1986). Estados mágicos de conciencia. Madrid: Luis Cárcamo, Editor (e.o.: 1985).

Departamento de Didáctica y Organización Escolar (1989). Resumen breve sobre los objetivos y contenidos del programa. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Complutense de Madrid.

Deshimaru, T. (1981). El cuenco y el bastón. 120 cuentos zen. Barcelona: Visión Libros, S.L.

Deshimaru, T. (1982). Preguntas a un maestro zen. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

Deshimaru, T. (1993). Zen y artes marciales. Barcelona: Luis Cárcamo, editor (e.o.: 1977).

Deshimaru, T., e Ikemi (1990). Zen y autocontrol. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

Díez, F. (1990). Física mística. Madrid: EDAF, S.A.

Domínguez Berrueta, J. (1947). Filosofía mística española. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto "Luis Vives", de Filosofía.

Dueñas, M. (1992). Conciencia. En J. A. Vallejo-Nágera (dir.), Guía práctica de psicología (6ª ed.). Madrid: Ediciones Temas de Hoy.

Dunne, C. (1978). Buda y Jesús. Diálogos. Madrid: Ediciones Paulinas (e.o.: 1975).

Dürckheim, K. G. (1982). Hacia la vida iniciática. Meditar. ¿Por qué y cómo? Bilbao: Ediciones Mensajero.

Dürckheim, K. G. (1982b). El maestro interior. El maestro-El discípulo-El camino (2ª ed.). Bilbao: Ediciones Mensajero.

Dürckheim, K. G. (1986). Hara. Centro vital del hombre. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Dürckheim, K. G. (1987). El hombre y su doble origen. Santiago de Chile: Cuatro Vientos Editorial.

Dürckheim, K. G. (1988). Experiencia y transformación. Málaga: Editorial Sirio, S.A. (e.o.: 1978).

Dürckheim, K. G. (1990). Experimentar la trascendencia. Barcelona: Ediciones Luciérnaga.

Eckhart, Maestro (1988). Maestro Eckhart: Obras escogidas. Barcelona: Edicomunicación, S.A.

Einstein, A. (1980). Mi visión del mundo. Barcelona: Tusquets.

Eliade, M. (1989). Iniciaciones místicas. Madrid: Taurus Ediciones, S.A. (e.o.: 1958).

Erikson, E. H. (1980). Identidad. Juventud y crisis. Madrid: Taurus Ediciones, S.A. (e.o.: 1968).

Erickson, M. H. (1986). En S. Rosen, Mi voz irá contigo. Los cuentos didácticos de Milton H. Erickson. Buenos Aires: Editorial Paidós S.A.I.C.F.

Establés, M. A. (1991). El último horizonte del budo. En A. Tucci, El último horizonte del budo. Madrid: Editorial Eyras, S.A.

Eucken, R. (1925). La lucha por un contenido espiritual de la vida. Nuevos fundamentos para una concepción general del mundo. Madrid: Daniel Jorro, Editor.

Fabretti, C. (1978) (trad.). Bhagavad Gita. Barcelona: Editorial Bruguera, S.A.

Faulliot, P. (1982). El blanco invisible. Cuentos y narraciones de las artes marciales. Barcelona: Teorema, S.A.

Fernández Trespalacios, J. L. (1993). ¿Qué es la psicología? Una visión actual de sus puntos de vista teóricos y de sus aplicaciones. Madrid: Gráficas Maravillas, S.L. (e.o.: 1990).

Feuchtersleben, E. de (1897). Higiene del alma. Barcelona: Juan Gili, Librero (e.o.: 1866).

Feyerabend, P. K. (1985). ¿Por qué no Platón? Madrid: Tecnos.

Fichte, J. G. (1977). Discursos a la nación alemana. Madrid: Editora Nacional.

Fichte, J. G. (1984). Primera y segunda introducción a la teoría de la ciencia. Madrid: Sarpe.

Fiori, E. M. (1985). Prefacio. En P. Freire, Pedagogía del oprimido (35ª ed.). Madrid: Siglo XXI Argentina Editores, S.A.-Siglo XXI de España Editores, S.A. (e.o.: 1970).

Fraguas, J. M. (1991). El budo moderno. En A. Tucci, El último horizonte del budo. Madrid: Editorial Eyras, S.A.

Frankl, V. E. (1965). The doctor and the soul (2ª ed.). New York: Knopf (e.o.: 1946).

Frankl, V. E. (1986). La presencia ignorada de Dios. Psicoterapia y religión. Barcelona: Editorial Herder (e.o.: 1948).

Freire, P. (1985). Pedagogía del oprimido (35ª ed.). Madrid: Siglo XXI Argentina Editores, S.A.-Siglo XXI de España Editores, S.A. (e.o.: 1970).

Freire, P. (1988). En P. Freire, y E. Gelpi, Mesa redonda. Madrid: Facultad de Filosofía (Universidad Complutense de Madrid).

Freud, S. (1980). Obras completas (4ª ed.). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1981). Psicología de las masas. En Psicología de las masas. Más allá del principio del placer. El porvenir de una ilusión (8ª ed.). Madrid: Alianza Editorial, S.A. (e.o.: 1969).

Fromm, E. (1981). Psicoanálisis y budismo zen. En D. T. Suzuki, y E. Fromm, Budismo zen y psicoanálisis. México: Fondo de Cultura Económica (e.o.: 1960).

Fromm, E. (1982). El miedo a la libertad (6ª ed.). Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, S.A.

Fromm, E. (1987). Sobre la desobediencia y otros ensayos (2ª ed.). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. (e.o.: 1981).

Fromm, E. (1991). Del tener al ser. Caminos y extravíos de la conciencia. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. (e.o.: 1989).

Funakoshi, G. (1989). Karate-dô. Mi camino (2ª ed.). Madrid: Editorial Eyrás, S.A. (e.o.: 1986).

Fundación Fernando Rielo (1991). Hacia una Pedagogía Prospectiva. En ICCE, Comunidad Educativa (191), 25-26.

Gage, N. L. (1993). Investigación sobre los métodos de enseñanza. En M. J. Sevillano García, y F. Martín Molero, Estrategias metodológicas en la formación del profesorado. Madrid: U.N.E.D.

Gali, B. (1994). El mundo del siglo XXI, 6 de septiembre.

Garagorri, P. (1969). En Aranguren, Blanco, Aguinaga, Cordón, Chueca, Fernández Casado, Garagorri, Enterría, Jiménez de Parga, Lafuente, Laín

Entralgo, Lapesa, Maravall, Marías, Prados Arrarte, Sampedro, Terán, y Vian Ortuño, La Universidad. Madrid: Editorial Ciencia Nueva.

Gárate, J. M. (1994). La biblioteca del general San Martín. En Vida española del general San Martín. Madrid: Instituto Español Sanmartiniano.

García, J. (s/f). Supervisión clínica. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

García-Bermejo, S. (1969). Autoconciencia del ser. El hombre total. Madrid: Sociedad Española de Libreros.

García-Bermejo Pizarro, S. (1989). Un nuevo modelo de pensamiento humano. El pensamiento totalizado. Madrid: Editorial Alpuerto.

García-Bermejo Pizarro, S. (1992). La divinización generalizada de la humanidad. Zaragoza: Editorial Circulo.

García Hoz, V. (1946). Pedagogía de la lucha ascética (3ª ed.). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto "San José de Calasanz", de Pedagogía.

García Hoz, V. (1988). Práctica de la Educación Personalizada. La Alegría en la Obra Bien Hecha. II Curso de Pedagogía para Educadores. Madrid: Fundación Universitaria Española, noviembre-marzo.

García Hoz, V. (1992). En M. Torreiglesias, El pedagogo debe ser observador, experimentalista y

filósofo. Muy Interesante (128), 80-84.

García Huerta, L. (1983). Ascésis. Diccionario de las Ciencias de la Educación. Barcelona: Diagonal/Santillana, S.A.

Gibrán, K. (1979). Obras completas (vol. II). Argentina: Adiax, S.A.

Goettmann, A. (1987). K. G. Dürckheim. El camino, la verdad y la vida. Málaga: Editorial Sirio, S.A.

Gómez de la Serna, R. (1947). Ismos. Buenos Aires: Editorial Poseidón.

González Jiménez, F. E. (1990). Sobre la Fundamentación y el Valor de la Didáctica. Revista Complutense de Educación, I (2), 241-266.

González Jiménez, F. E. (1991). Consideraciones sobre los condicionantes, cometidos, fines y estructura de la nueva Facultad de Educación (doc. nº 7. Primer esbozo completo). Manuscrito. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

González Jiménez, F. E. (1993). Prólogo. En A. de la Herrán Gascón, La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana. Madrid: Editorial Ciencia 3, S.A.

Granet, M. (1968). La pensée chinoise. París: Albin Michael.

Grof, S. (1976). Realms of the human unconscious. New York: Dutton.

Grof, S. (1987). Dominios del inconsciente humano: observaciones a partir de la investigación con LSD. En A. H. Maslow et al., Más allá del ego. Textos de psicología transpersonal. Barcelona: Editorial Kairós, S.A. (e.o.: 1980).

Grün, O.S.B., A. (1988). La mitad de la vida como tarea espiritual. La crisis de los 40-50 años. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Guignebert, Ch. (1983). El cristianismo antiguo (3ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica (e.o.: 1921).

Habermas, J. (1982). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus Ediciones, S.A.

Habermas, J. (1985). Conciencia moral y acción comunicativa. Barcelona: Península.

Halford, J., y Schroeder, D. D. (1991). Educación para el futuro. Conciencia Planetaria (4), 4-8.

Hall, E. T. (1966). The hidden dimension. New York: Doubleday & Co.

Harary, K., y Wein Traub, P. (1990). Experiencias extracorporales en 30 días. El programa para lograr sensaciones insospechadas. Madrid: Editorial EDAF, S.A.

Harmer, E. W. (1970). La práctica de la

enseñanza Primeros pasos del practicante y del docente. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Hatt, H. E. (1972). Cibernética e imagen del hombre. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A (e.o.: 1968).

Hegel, G. W. F. (1935). Fenomenología del espíritu. Madrid: Rivista de Occidente.

Hegel, G. W. F. (1982). Ciencia de la lógica. Buenos Aires: Ediciones Soler.

Hegel, G. W. F. (1984). Lógica (dos vols.). Barcelona: Ediciones Orbis, S.A.

Hermes Trismegisto (1983). El Kybalión. Estudio sobre la filosofía hermética del antiguo Egipto y Grecia. México: EDAF, Ediciones-Distribuciones, S.A.

Herrán Gascón, A. de la (1987). Psicología intrasistémica. El sujeto como sistema de procesamiento afectocognitivo. Manuscrito. Madrid.

Herrán Gascón, A. de la (1989). Lo uno-trino. La estructura del Ser. Manuscrito. Madrid.

Herrán Gascón, A. de la (1990). Pedagogía noogenética I. Memoria de licenciatura no publicada. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Herrán Gascón, A. de la (1993). La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana. Madrid: Editorial Ciencia 3, S.A.

Herrán Gascón, A. de la (1993b). Teilhard de Chardin. Vuelve el hombre. Madrid: Editorial Ciencia 3, S.A.

Herrán Gascón, A. de la (1994). Elementos de trabajo intelectual. Madrid: Bruño.

Husen, T., y Neville Postlethwaite, T. (1989). Enciclopedia Internacional de la Educación. Barcelona: Editorial Vicens Vives-Ministerio de Educación y Ciencia.

Ibáñez Martín, J. A. (1982). La formación pedagógica del profesorado y el plural concepto de la filosofía de la educación. Revista Española de Pedagogía (158), 61-72.

Jackson, P. (1968). Life in classrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Jaeger, W. (1988). Paideia: los ideales de la cultura griega. Madrid: Ediciones Fondo de Cultura Económica España, S.A. (e.o.: 1933).

Jäger, W. (1991). Encontrar a Dios hoy a través de la contemplación. El camino a la experiencia según el maestro Eckehart y La nube del no-saber. Madrid: Narcea, S.A. de Edición.

James, W. (1984). Pragmatismo. Madrid: Sarpe.

Johnston, W. (1980). La música callada. La

ciencia de la meditación (3ª ed.). Madrid: Ediciones Paulinas (e.o.: 1974).

Jung, C. G. (1971). Memories, dreams and reflections. New York: Random House.

Jung, C. G. (1983). Introducción. Sri Ramana y su mensaje al hombre moderno. En R. Maharsi, Enseñanzas espirituales (2ª ed.). Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

Jung, C. G. (1986). Sri Ramana y su mensaje al hombre moderno. En R. Maharsi, Enseñanzas espirituales (2ª ed.). Barcelona: Editorial Kairós, S.A. (e.o.: 1972).

Jung, C. G. (1988). Sincronicidad. Málaga: Editorial Sirio (e.o.: 1950).

Jung, C. G. (1988b). Prólogo. En R. Wilhelm (trad.), I Ching. El libro de las mutaciones (9ª ed.). Barcelona: EDHASA.

Jung, C. G., y Wilhelm, R. (1990). El secreto de la flor de oro. Un libro de la vida chino (4ª ed.). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. (e.o.: 1991, sic).

Kakichi, K. J. (1981). El zen y la Biblia. Lectura corporal del koan y la Biblia (2ª ed.). Madrid: Ediciones Paulinas.

Kant, I. (1983). Pedagogía. Madrid: Akal editor.

Kant, I. (1989). Crítica de la razón pura (6ª ed.). Madrid: Ediciones Alfaguara, S.A. (e.o.: 1978).

Kapleau, P. (1986). Los tres pilares del zen. Enseñanza, práctica e iluminación. México: Arbol Editorial, S.A. de c.v.

Kaufman, R. A. (1975). Planificación de sistemas educativos. México: Editorial Trillas.

Kauter, K. (1990). El valor de... uno más. Intermon (402), noviembre-diciembre. Barcelona.

Kelly Nemeck, F. (1985). Receptividad. De San Juan de la Cruz a Teilhard de Chardin. Madrid: Editorial de Espiritualidad.

Kodowaki, K. (1980). El Zen y la Biblia. Madrid: Ediciones Paulinas.

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach. En T. Lickona, Moral development and behaviour: Theory, research and social issues. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Kohut, H. (1986). Análisis del self. El tratamiento psicoanalítico de los trastornos narcisistas de la personalidad (2ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu Editores (e.o.: 1971).

Kostiuk, G. S. (1987). Algunos aspectos de la relación recíproca entre educación y desarrollo de la personalidad. En A. R. Luria, A. N. Leontiev, y L. S. Vigotsky, Psicología y pedagogía. Madrid: Ediciones

Akal, S.A.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., y Masia, B. B. (1973). Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las metas educativas (vol. II: Ambito de la afectividad). Alcoy (Alicante): Editorial Marfil.

Krippner, S. (1980). Estados alterados de conciencia. En S. Krippner, R. Wescott, A. Huxley, R. M. Bucke, R. Prince, y C. Savage, C. Myers Owens, R. Fisher, E. M. Maupin, G. Ray Jordan Jr., J. Houston, y R. E. L. Masters, E. Bourguignon, A. Maslow, K. Wilber, y A. Watts, La experiencia mística y los estados de conciencia. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

Krishnamurti (1972). Aux étudiants. Textes enregistrés à Porto Rico et aux Etats-Unis. Paris: Stock (e.o.: 1970).

Krishnamurti, J. (1983). Educando al educador. México: Editorial Orión (e.o.: 1953).

Krishnamurti, J. (1989). Comentarios sobre el vivir. Primera serie (7ª ed.). Buenos Aires: Editorial Kier, S.A. (e.o.: 1956).

Krishnamurti, J. (1989b). Comentarios sobre el vivir. Segunda serie (6ª ed.). Buenos Aires: Editorial Kier, S.A. (e.o.: 1958).

Krishnamurti, J. (1991). Comentarios sobre el vivir. Tercera serie (6ª ed.). Buenos Aires: Editorial Kier, S.A. (e.o.: 1966).

Kuhn, T. S. (1975). La estructura de las

revoluciones científicas. Madrid: Ediciones F.C.E. España, S.A. (e.o.: 1962).

Kung, J. T. (1964). Confucio educador. Estudio del pensamiento confuciano y cristiano. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto "San José de Calasanz".

Küng, H. (1991). Proyecto de una ética mundial. Valladolid: Editorial Trotta, S.A. (e.o.: 1990).

Laín Entralgo, P. (1952). Cajal y el problema del saber (conferencia). Madrid: Ateneo (e.o.: 1951).

Lakatos, I. (1993). La metodología de los programas de investigación científica. Madrid: Alianza.

Lama Teunzang (1991) (dir.). Bardo Thödol ("Libro tibetano de los muertos"). Madrid: Editorial EDAF, S.A.

Lamote de Grignon, C. (1965). A propósito del concepto de "maduración" en neurobiología. Archivos de Neurobiología 1381 (3).

Landau, L., y Rumer, Y. (1993). Qué es la teoría de la relatividad (9ª ed.). Madrid-Moscú: Editorial MIR-Rubiños 1860, S.A. (e.o.: 1966).

Lao tse (1983). Tao te ching. Barcelona: Ediciones Orbis, S.A. (e.o.: 1977).

Laplanche, J., y Pontalis, J.-B. (1974) (1983). Diccionario de psicoanálisis (3ªed.). Barcelona: Editorial Labor, S.A.

Lawson, J. (1989). Endorfinas. La antidroga de la felicidad. Barcelona: Ediciones Obelisco.

Lázaro, L. A. (1991). Claudio Naranjo. Un pionero de la psicología transpersonal. Conciencia Planetaria (3), 64-70.

Lerner, M. (1991). Buddha y el pensador. Ser Uno Mismo (5), 10-12.

Lie zi (1987). El libro de la perfecta vacuidad. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

López Quintás, A. (1991). Los jóvenes frente a una sociedad manipuladora (Formación, creatividad, valores) (2ª ed.). Madrid: Ediciones San Pío X.

López Quintás, A. (1993). El arte de pensar con rigor y vivir de forma creativa. Madrid: Asociación para el Progreso de las Ciencias Humanas.

Lovelock, J. (1993b). ¿Qué es gaia? Blanco y Negro. 7 de febrero.

Luchins, A. S. (1942). Mechanization in problem solving: the effect of Einstellung. Psychological Monographs (54), 6.

Luchins, A. S. (1980). Seminario Wertheimer 1936-1940. 6ª parte: "Actitudes y asunciones que llevan al efecto Einstellung". Clínica y Análisis Grupal

(22), 340-349.

Luria, A. R. (1987). Introducción evolucionista a la psicología. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A. (e.o.: 1975).

Luria, A. R., y Yudovich, F. (1983). Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño. Madrid: Editorial Siglo XXI.

Lynn, R. (1966). Attention, arousal and the orientation reaction. Oxford.

Maharsi, R. (1986). Enseñanzas espirituales. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

Maharsi, R. (1987). Sri Ramana Gita. Málaga: Editorial Sirio, S.A.

Marcucci, C. (1991). Ráfagas de inspiración. Ser Uno Mismo (5).

Martínez de la Fe, E. (1991). El dios cuántico. Conciencia Planetaria (5).

Maslow, A. H. (1954). Motivación y personalidad. Madrid: Sagitario.

Maslow, A. H. (1985). El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser (6ª ed.). Barcelona: Editorial Kairós, S.A. (e.o.: 1968).

Maslow, A. H. (1987). La personalidad creadora (3ª ed.). Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

(e.o.: 1971).

Maslow, A. H. (1987b). Una teoría de la metamotivación. Las raíces biológicas de la vida valorativa. En A. H. Maslow, R. Dass, D. Coleman, J. Kornfield, S. Grof, Ch. Tart, F. Capra, T. Roberts, W. Harman, D. Elgin, y K. Wilber, Más allá del ego. Textos de psicología transpersonal (3ª ed.). Barcelona: Editorial Kairós, S.A. (e.o.: 1980).

Maslow, A. H. et al. (1987). Más allá del ego. Textos de psicología transpersonal (3ª ad.). Barcelona: Editorial Kairós, S.A. (e.o.: 1980).

Mayntz, R. (1982). Sociología de la organización. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Mayo, E. (1977). Problemas sociales de una civilización industrial. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión SAIC (e.o.: 1945).

Mc Kenna, T. (1991). ¿Despertaron los alucinógenos la conciencia del "homo sapiens"? Conciencia Planetaria (5), 14-19.

Medina Rivilla, A., y Domínguez Garrido, M. C. (1989). La formación del profesorado en una sociedad tecnológica. Madrid: Cincel, S.A.

Melcón López Mingo, R. (1979) (trad.). Carne de zen-huesos de zen. Antología de historias antiguas del budismo zen. Madrid: Editorial SWAN (e.o.: 1939).

Mello, A. de (1982). El canto del pájaro. Santander: Editorial Sal Terrae.

Mello, A. de (1987). El canto del pájaro (11ª ed.). Santander: Editorial Sal Terrae (e.o.: 1982).

Mello, A. de (1987b). La Iluminación es la Espiritualidad. Curso Completo de Autorrealización Interior. Vida Nueva (1590-91), 27-66.

Mialaret, G. (1975). Prefacio. En L. Morin, Los charlatanes de la nueva pedagogía. Perplejidades de un joven profesor. Barcelona: Editorial Herder (e.o.: 1973).

Ministerio de Educación y Ciencia (1989). Diseño Curricular Base. Enseñanza Primaria-Enseñanza Secundaria Obligatoria I. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ministerio de Educación y Ciencia (1990). La orientación educativa y la intervención pedagógica. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ministerio de Educación y Ciencia (1992). Orientación y tutoría. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Molinos, M. (1993). Defensa de la contemplación. Madrid: Editora Nacional.

Morales Domínguez, J. F. (1989). Identidad social y personal. En J. Mayor, y J. L. Pinillos, Tratado de psicología general (vol. VII). Madrid: Editorial Alhambra, S.A.

Morin, E. (1983). El método II. La vida de la vida. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A. (e.o.: 1980).

Morin, E. (1988). El método III. El conocimiento del conocimiento. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A. (e.o.: 1986).

Morin, L. (1975). Los charlatanes de la nueva pedagogía. Perplejidades de un joven profesor. Barcelona: Editorial Herder (e.o.: 1973).

Musashi, M. (1984). Escritos sobre las cinco ruedas (Gorin-no-sho). Madrid: Luis Cárcamo, editor (e.o.: 1977).

Nassif, R. (1975). Pedagogía general (2ª ed.). Madrid: Editorial Cincel, S.A.

Natorp, P. (1915). Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad. Madrid: Ediciones de la Lectura (e.o.: 1899).

Nicol, C. W. (1979). Zen en movimiento. El karate como camino a la nobleza. Mexico: Editorial Diana, S.A. (e.o.: 1975).

Nietzsche, F. (1965). Genealogía de la moral. Madrid: Alianza Editorial.

Novak, F. (1979). En W. Arnold, H. J. Eysenck, y R. Meili, Diccionario de psicología (vol. I). Madrid: Ediciones Rioduero, de EDICA, S.A. (e.o.: 1971-1972).

Nyanatiloka Mahathera (1990). La palabra del

Buda. Barcelona: Ediciones Índigo.

Nuttin, J. (1967). Le processus d'adaptation. París: P.U.F.

Okakura, K. (1990). El libro del té. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

O' Manique, J. (1972, 1978). Energía en evolución. Barcelona: Plaza&Janés Editores, S.A.

Omraam Mikael Aivanov (1990). ¿Qué es un maestro espiritual? Barcelona: Asociación Prosveta Española.

Onagre, A. (1986) (comp.). A. Málaga: Editorial Sirio, S.A.

Ortega y Gasset, J. (1970). Ideas y creencias. Madrid: Revista de Occidente (e.o.: 1940).

Ortega y Gasset, J. (1984). Historia como sistema. En Historia como sistema y otros ensayos filosóficos. Madrid: Sarpe.

Ouspensky, P. D. (1978). Psicología de la posible evolución del hombre (9ª ed.). Argentina: Librería Hachette, S.A.

Ouspensky, P. D. (1988). La conciencia. Una búsqueda de la verdad. Madrid: Luis Cárcamo, editor (e.o.: 1979).

Ouspensky, P. D. (1989). El cuarto camino.

Buenos Aires: Editorial Kier, S.A. (e.o.: 1957).

Pérez, A. G. (1987). Nuestros asuntos propios. La fase de la religión. Tercera Vía (4).

Pérez, A. (1988). Autonomía y formación para la diversidad. Cuadernos de Pedagogía (161), 8-11.

Perls, F. S. (1968). Ego, hunger and aggression. New York: Random House.

Perls, F. S. (1969). Gestalt therapy verbatim. New York: Bantam Books.

Piaget, J. (1986). Psicología y pedagogía. Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini, S.A. (e.o.: 1970).

Piaget, J., e Inhelder, B. (1984). Psicología del niño (12ª ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.A. (e.o.: 1969).

Pinillos, J. L. (1982). Principios de psicología (10ª ed.). Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Platón (1983). Eutifrón, o de la piedad. Buenos Aires: Aguilar Argentina, S.A. de Ediciones (e.o.: 1966).

Platón (1985). Fedro o de la belleza. En El banquete-Fedro. Madrid: Sarpe.

Platón (1987). La república (libro VII).

Madrid: Alhambra.

Politzer, G. (1969). Crítica de los fundamentos de la psicología. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A.

Pongratz, L. J. (1967). Problemgeschichte der Psychologie. Berne&Munich.

Popkevitx, T. S. (1988). Paradigma e ideología en la investigación educativa. Madrid: Mondadori (e.o.: 1984).

Popper, K. R. (1972). La miseria del historicismo. Madrid: Taurus, S.A.

Popper, K. R. (1980). En K. R. Popper, y J. C. Eccles, El yo y su cerebro. Barcelona: Editorial Labor, S.A. (e.o.: 1977).

Popper, K. R. (1982). Conocimiento objetivo. Madrid: Tecnos (e.o.: 1972).

Popper, K. R. (1982b). La sociedad abierta y sus enemigos. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, S.A. (e.o.: 1980).

Popper, K. R. (1983). El desarrollo del conocimiento científico: conjeturas y refutaciones. Buenos Aires: Editorial Paidós, S.A. (e.o.: 1967).

Popper, K. R. (1985). La lógica de la investigación científica. Madrid: Tecnos (e.o.: 1967).

Popper, K. R. (1985b). Postscriptum. Madrid: Tecnos.

Popul Jayakar (1990). Krishnamurti. Biografía. Málaga: Editorial Sirio, S.A.

Poveda Ariño, J. M. (1992). La moral y el sentimiento de culpa. En J. A. Vallejo-Nágera (dir.), Manual práctico de psicología (6ª ed.). Madrid: Ediciones Temas de Hoy.

Preciado, I. (1983) (trad.). Lao zi [El libro del Tao] (5ª ed.). Madrid: Ediciones Alfaguara, S.A. (e.o.: 1978).

Quintana, C. (1989). Dürckheim. Mi caminar hacia la terapia iniciática. Manuscrito periódico. Madrid.

Quintiliano, M. F. (1942). Instituciones oratorias. Madrid: Biblioteca Clásica Hernando.

Ramos Gascón, C. (1989). Reflexiones sobre el zen y el psicoanálisis. Manuscrito. Madrid.

Raynaud, S. (1979). Una matesis de psicología. Nice.

Real Academia Española (1994). Diccionario de la lengua española (21ª ed.). Madrid: Editorial Espasa Calpe, S.A.

Rico, L. (1993). TV Fábrica de mentiras. La manipulación de nuestros hijos (4ª ed.). Madrid: Espasa Calpe, S.A. (e.o.: 1992).

Ríos, C. H. (1993). Aikido: La superación de la violencia. Más Allá (50).

Rodríguez Tsuzu, S. J., J. (1954). Arte del Cha. Tokyo: Sophia University.

Rof Carballo, J. (1986). Terapéutica del hombre. En J. Rof Carballo, y J. del Amo, Terapéutica del hombre. El proceso radical de cambio. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Rof Carballo, J. (1987, 1988). Violencia y ternura. Madrid: Espasa-Calpe, S.A.

Rogers, C. R. (1961). On becoming a person. Boston: Houghton Mifflin.

Rogers, C. R. (1987). El camino del ser. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

Rojas, E. (1992). La meditación. En J. A. Vallejo-Nágera (dir.), Manual práctico de psicología (6ª ed.). Madrid: Ediciones Temas de Hoy.

Rolland, R. (1931). La vida de Ramakrishna. Ensayo acerca de la mística y la acción de la India viviente. Madrid: M. Aguilar Editor.

Rosen, S. (1986). Mi voz irá contigo. Los cuentos didácticos de Milton H. Erickson. Buenos Aires: Ediciones Paidós (e.o.: 1982).

Rostand, J. (1968). El hombre. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Rousseau, J. J. (1987). Emilio o de la educación. Madrid: EDAF, Ediciones-Distribuciones, S.A.

Russell, B. (1956). Obras escogidas. Madrid: Aguilar, S.A. de Ediciones.

Russell, B. (1992). El conocimiento humano. Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini, S.A. (e.o.: 1948).

Saigyō (1989). Espejo de la luna. Madrid: Miraguano Ediciones.

San Agustín (1985). Obras completas de San Agustín (vol. V: La Trinidad). Madrid: B. A. C.

Santa Teresa (1972). Las moradas. Madrid: J. Pérez del Hoyo Editor.

Sánchez Manzano, E. (1992). Introducción en la educación especial. Madrid: Editorial Complutense.

Schelling, F. (1985). La relación del arte con la naturaleza. Madrid: Sarpe.

Schuré, E. (1986). Los grandes iniciados (8ª ed.). Buenos Aires: Ediciones Lidiun

Seifer, M. J. (1994). El subconsciente en la escritura. Gramma (19).

Selvini Palazzoli, M., et al. (1985). El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del

psicólogo en la escuela. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Serrano Camarasa, J. (1984). Veladas cosmológicas divulgadoras de "La mecánica del Eter". Madrid: Imprenta Serrano, S.L.

Shah, I. (1990). Pensadores de oriente. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock, La investigación en la enseñanza (vol. I). Barcelona: Editorial Paidós, S.A.

Simon, J. (1982). El problema del lenguaje en Hegel. Madrid: Taurus Ediciones, S.A. (e.o.: 1966).

Snygg, O., y Combs, A. W. (1959). Individual behaviour: A perceptual approach to psychology. Harper & Row.

Solomon, D. (1964). L.S.D.: The consciousness expanding drug. Putman.

Spiegelman, J., y Miyuki, M. (1990). Budismo y psicología jungiana. Barcelona: Ediciones Indigo.

Sprott, W. J. H. (1987). Grupos humanos. México, D.F.: Paidós Mexicana, S.A.

Sri Chinmoy (1990). La enseñanza silenciosa. Barcelona: Ediciones Obelisco.

Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata, S.A.

Swami Prabhupāda (1979). La ciencia de la autorrealización. México: The Bhaktivedanta Book Trust.

Swami Siddheswarananda (1974). El raja yoga de San Juan de la Cruz. México: Editorial Orión.

Swami Vijayananda (1975). Reflexiones espirituales. Argentina: Editorial Kier, S.A.

Swami Vishnudevananda (1992). El libro del yoga (6ª ed.). Madrid: Alianza Editorial, S.A. (e.o.: 1960).

Tart, Ch. T. (1969). Altered states of consciousness. New York: John Wiley.

Tazawa, Y., y Nagahata, Y. (1985). Historia cultural del Japón. Una perspectiva. Japón: Ministerio de Relaciones Exteriores (e.o.: 1973).

Teilhard de Chardin, P. (1964). El grupo zoológico humano (3ª ed.). Madrid: Taurus Ediciones, S.A. (e.o.: 1957).

Teilhard de Chardin, P. (1962). El porvenir del hombre. Madrid: Taurus Ediciones, S.A.

Teilhard de Chardin, P. (1965). Cartas de viaje (1923-1939) (3ª ed.). Madrid: Taurus Ediciones, S.A. (e.o.: 1956).

Teilhard de Chardin, P. (1967). La activación de la energía (2ª ed.). Madrid: Taurus Ediciones, S.A. (e.o.: 1963).

Teilhard de Chardin, P. (1967b). Cartas de Egipto (1905-1908) Madrid: Taurus Ediciones, S.A. (e.o.: 1963).

Teilhard de Chardin, P. (1967c). La energía humana (2ª ed.). Madrid: Taurus Ediciones, S.A. (e.o.: 1962).

Teilhard de Chardin, P. (1967d). Escritos en tiempo de guerra (1916-1919) (3ª ed.). Madrid: Taurus Ediciones, S.A. (e.o.: 1965).

Teilhard de Chardin, P. (1967e). El medio divino (6ª ed.). Madrid: Taurus Ediciones, S.A. (e.o.: 1957).

Teilhard de Chardin, P. (1974). Cartas íntimas a Augusto Valensin, Bruno de Solages, Henri de Lubac (1919-1955). Bilbao: Editorial Española DESCLEE DE BROUWER.

Teilhard de Chardin, P. (1974b). Las direcciones del porvenir. Madrid: Taurus Ediciones, S.A.

Teilhard de Chardin, P. (1974c). Ser más (2ª ed.). Madrid: Taurus Ediciones, S.A.

Teilhard de Chardin, P. (1984). El fenómeno humano. Barcelona:

Thich Nhat Hanh (1978). Claves del zen. Salamanca: Ediciones Sígueme (e.o.: 1973).

Tillich, P. (1961). Die verlorene dimension in der religion. En Abenteuer des Geistes. Gütersloh.

Tola, F. (1973) (trad.). Upanishads. Barcelona: Barral Editores, S.A.

Trần Thai Tông (1978). Lecciones sobre el vacío. En Thich Nhat Hanh, Claves del zen. Salamanca: Ediciones Sígueme (e.o.: 1973).

Trasler, G. B. (1979). Conciencia. En W. Arnold, H. J. Eysenck, y R. Meili, Diccionario de psicología (vol. I). Madrid: Ediciones Rioduero, de EDICA, S.A. (e.o.: 1971-1972).

Turner, J. C. (1978). Social comparison, similarity and intergroup favoritism. En H. Tajfel, Differentiation between social groups; studies in the social psychology of intergroup relations. London: Academic Press.

Vázquez Gómez, G. (1980). La investigación pedagógica ante la cuestión de la calidad de la enseñanza. Revista de Educación (264), 30-40.

Vela de Almazán, C. (1978). Zen y macrobiótica. Madrid: Editorial Eyrás.

Vela de Almazán, C. (1984). Esoterismo. Madrid: Editorial Eyrás.

Vico, G. (1981). Principios de una ciencia nueva. Madrid: Aguilar Argentina, S.A de Ediciones.

Vinci, L. de (1947). Tratado de la pintura. Buenos Aires: Espasa Calpe Argentina, S.A.

Wagensberg, J. (1986). El País, jueves 18 de diciembre.

Watts, A. W. (1978). La suprema identidad. Barcelona: Editorial Bruguera, S.A. (e.o.: 1961).

Watts, A. W. (1989). El sentido de la felicidad. Barcelona: Ibis.

Watts, A. W. (1990). La sabiduría de la inseguridad. Mensaje para una era de ansiedad. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

Watzlawick, P., Beavin, J. H., y Jackson, D. D. (1971). Teoría de la comunicación humana. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Wescott, R. W. (1980). Estados de conciencia. En S. Krippner et al., La experiencia mística y los estados de conciencia. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

White, J. (1980). Introducción. En S. Krippner et al., La experiencia mística y los estados alterados de conciencia. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

Wigan, A. L. (1844). A new view of insanity.

The duality of the mind. London: Longman.

Wilber, K. (1987) (ed.). Cuestiones cuánticas. Escritos místicos de los físicos más famosos del mundo. Barcelona: Editorial Kairós, S.A. (e.o.: 1984).

Wilber, K. (1989). La conciencia sin fronteras. Aproximaciones de Oriente y Occidente al crecimiento personal. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

Wilber, K. (1990). El espectro de la conciencia. Barcelona: Editorial Kairós, S.A. (e.o.: 1977).

Wittgenstein, L. (1957). Tractatus Logico-Philosophicus (2ª ed.). Madrid: Revista de Occidente.

Wittgenstein, L. (1989). Tractatus lógico-philosophicus. Madrid: Alianza Editorial, S.A. (e.o.: 1973).

Whitthaker, J. O. (1971). Psicología. México: Editorial Interamericana.

Yamamoto, Y. (1989). Hagakure. Breviario del samurai. Barcelona: Ediciones Obelisco.

Yela, M. (1993). Diálogo interpersonal y conciencia europea. IX Encuentro de Profesores de Inglés de Secundaria. Madrid: Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid.

Yogui Kharishnanda (1980). El evangelio de Ramakrishna. Madrid: Luis Cárcamo, editor.

Yogui Ramacharaka (s/f). Bhagavad Gita (El mensaje del maestro). Barcelona: Antonio Roch.-Editor.

Yogui Ramacharaka (s/fb). Serie de lecciones sobre raja yoga. Barcelona: Antonio Roch.-Editor.

Zavalloni. M. (1972). L' identité psychosociale: Un concept a la recherche d' une science. En S. Moscovici, Introduction a la psychologie sociale. Paris: Larousse.

Zendo-Betania (1987). Introducción al zazen. Boletín Pasos (2ª ed.). Madrid: Gramar, A. G. (e.o.: 1985).

Zhuang zi (1987). En Lie zi, El libro de la perfecta vacuidad. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

Zohar, D. (1991). La conciencia cuántica. Barcelona: Plaza&Janés.

Zubiri, X. (1963). Naturaleza, historia, Dios (5ª ed.). Madrid: Editora Nacional.